Der

Deutsche Sprachunterricht

im ersten Schuljahre

nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung.

Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes

von

C. Kehr und G. Schlimbach.

Vierte Auflage,

bearbeitet

von

C. Kehr,
Seminardirector zu Gotha.

Gotha.
Verlag von E. F. Thienemann.
1873.

Vorwort zur ersten Auflage.

Ein praktischer Schulmann hat einmal den Lehrern den wohlmeinenden Rath ertheilt: „Bereitet euch für eure Unterrichtsstunden nicht allein vor, sondern bereitet euch auch nach, d. h. schreibt die während des Unterrichtes gesammelten Erfahrungen nach der Schule nieder, damit ihr für die Zukunft vor etwaigen Fehltritten gesichert seid und so auf dem geradesten Wege zum Ziele kommt." Dieser Rath verdient jedenfalls Beachtung. Auf Grund desselben ist auch das vorliegende Buch entstanden. Sein Geburtsjahr ist das Jahr 1863; denn schon damals faßten die beiden unterzeichneten Verfasser den Plan, ihre Vorbereitungen für den sprachlichen Elementarunterricht zu sammeln und sie nach den beim Unterrichte gemachten Erfahrungen umzuarbeiten. Wenn wir nun heute das in der Praxis des Schullebens gereifte Product unserer Vor- und Nachbereitungen in die Oeffentlichkeit senden, so glauben wir unserem Pflegling mit Recht in seinen Wanderpaß das Signalement schreiben zu können: Aus der Schule — für die Schule. Wir hoffen darum auch, daß das vorliegende Buch in den Elementarschulen sich seine Freunde suchen und unter ihnen freundliche Aufnahme finden werde. Ist doch der Elementarunterricht unstreitig der schwierigste Unterrichtsgegenstand der Volksschule, und liegen doch genugsam Erfahrungen vor, die Zeugniß von der peinlichen Verlegenheit geben, in welche junge Lehrer anfangs kommen, wenn sie mit kleinen Kindern zu verkehren haben! In solchen Stunden der Rathlosigkeit ist dann jedem Anfänger ein sicherer Wegweiser und ein zuverlässiger Führer sehr erwünscht. Dieses Bedürfniß zu befriedigen, ist der Zweck des vorliegenden Büchleins. Es bietet sich jungen Lehrern und Lehrseminaristen — für letztere ist es vorzugsweise berechnet — als Führer durch den Urwald

der Meinungsverschiedenheiten über den ersten Elementarunterricht an, und verspricht ihnen, sie so lange sicher auf dem Wege zum Ziele zu leiten, bis sie den Weg auch ohne Führer finden und sich selbst helfen können.

Um nicht in's Blaue hinein zu operiren, haben wir dem praktischen Theile des vorliegenden Buches eine ganz bestimmte Fibel — die Fibel von G. Schlimbach (Gotha, bei E. F. Thienemann) — zu Grunde gelegt. Dieselbe ist mit genauer Beachtung einer strengmethodischen Stufenfolge ausgearbeitet und vom Herzogl. Staatsministerium zu Gotha als „geeignet für den ersten Sprech-, Schreib- und Lese-Unterricht" zur Einführung in den Schulen unseres Landes „empfohlen" worden. Um die rechte Einheit zwischen dem Schülerbuche (der Fibel) und dem Lehrerbuche (der vorliegenden Methodik) zu erzielen, hat darum der Verfasser der Fibel im vorliegenden Buche die Darstellung der praktischen Behandlung derselben selbst übernommen; der andere Verfasser hat die Bearbeitung des Uebrigen besorgt. Unsere Erfahrungen im Schulleben haben wir gegenseitig öfters ausgetauscht und — wie schon gesagt — das Büchlein nicht eher herausgegeben, bis es nach mehrjährigen Versuchen in unseren Schulclassen sich praktisch bewährt hat.

Bei der Darstellung der historischen Entwickelung und der Theorie der ersten Lese-Lehrmethode haben uns außer einer reichen Anzahl alter und neuer Fibeln und außer den älteren Quellenschriften, zu denen uns theils die hiesige Schloßbibliothek, theils die hiesige Seminarbibliothek reichen Zufluß geliefert hat, auch noch die neueren Werke über die Geschichte der Pädagogik von Raumer — K. Schmidt — Wohlfarth 2c., sowie Hientzsch' Anweisung — Jacobi's Leseunterricht — Luz' Methodik — Knauß' Anschauungsunterricht u. a. m. zu Gebote gestanden. Indem wir dies hiermit dankend anerkennen, verfehlen wir nicht, den Wunsch auszusprechen, daß auch für die übrigen Fächer des Volksschulunterrichtes sich Männer finden möchten, welche die geschichtliche Entwickelung der betreffenden Unterrichtsgegenstände von Anbeginn an bis auf unsere Zeit darstellen und den neuesten Stand der Angelegenheit durch praktisches Vormachen signalisiren. Diesterweg hat wohl nicht Unrecht, wenn er einmal gesagt hat: „Es hat noch keinem jungen Lehrer Etwas geschadet, wenn er das einmal nachahmt, was praktische Schulmänner ihm vorgethan haben." Wären unsere jüngeren Lehrer überall in der Geschichte der Methodik tüchtig zu Hause, und würden sie überall in den Stand gesetzt, in ihrer Seminarschule vor und mit den Kindern das für richtig Erkannte auch mit Geschick auszuführen, dann

käme vielleicht bald die Zeit, von der man sagen könnte: „Wir haben jetzt weniger Methoden, aber wir haben mehr Methode.“

Bei der Darstellung des praktischen Theiles im vorliegenden Buche sind wir ausführlicher gewesen, als es Manchem für den ersten Augenblick vielleicht nothwendig erscheinen möchte. Wir möchten aber zu bedenken geben, daß wir unser Buch für Lehranfänger geschrieben haben, und daß wir diesen gleichsam Gelegenheit haben geben wollen, ein Jahr lang geistig unserem ersten Elementarunterrichte beizuwohnen, gleichsam zu hospitiren. Wir sind durch die Erfahrung mehr und mehr zu der Ueberzeugung gekommen, daß dem Lehranfänger mit allgemeinen Vorschriften, mit theoretischen Auseinandersetzungen allein blutwenig genützt ist. Wenn er die Richtigkeit der Theorie erkannt hat, dann ist Vormachen die Hauptsache! Nach dem Vormachen folgt dann das Nachahmen, und erst nach diesem folgt die Selbstständigkeit in der Handhabung der Lehrmethode und des Lehrganges. — Daß wir mit unseren Darstellungen nicht beabsichtigen, dem jungen Lehrer die Selbstständigkeit zu rauben und ihn in die spanischen Stiefeln einer alleinseligmachenden Methode einzuschnüren, das mögen unsere im Buche ausgesprochenen Ansichten bestätigen. Wir sind der Ansicht, daß auch auf dem Gebiete der Methode, innerhalb der Grenzen pädagogischer Gesetze, vollständige Entwickelungsfreiheit herrschen muß, und daß die Entwickelungsfreiheit ein Recht ist, das Keinem geschmälert werden darf. Aus diesem Grunde haben wir auch neben der für Lehranfänger nothwendigen „mundrechten“ Darstellung hie und da ihm mehr gegeben, als er in seiner Schule leisten kann und soll. Dieses Mehr betrifft besonders die sogenannten Zugaben (Räthsel, Erzählungen, Lieder). Der junge Lehrer soll diese Zugaben nicht etwa unterschätzen, aber er soll sie auch nicht als die Hauptsache betrachten. Unsere Absicht war nur, daß er bei mehrjähriger Wiederholung abwechseln und aus dem vorhandenen Vorrathe aussuchen soll, was er für sich und für seine Schulverhältnisse brauchen kann. Daß es ihm freisteht, statt des beschreibenden Anschauungsunterrichtes den erzählenden zu benutzen und das Normalwort mit einer Geschichte einzuleiten, versteht sich von selbst. Vor Allem aber soll er an dem Seite 53*) d. B. aufgestellten Unterrichtsplane festhalten, damit er zur rechten Zeit an's rechte Ziel gelange. Weglassungen der Zuthaten und anderer Nebensachen alteriren nicht das Wesen der Methode, denn Jacotot's Wort ist und bleibt wahr: „Meine Grundsätze sind meine Methode.“

---

*) In der vierten Auflage Seite 82 und 206 ff.

Daß der junge Lehrer sich für seinen Elementarunterricht tüchtig vorzubereiten hat, und daß er das Buch zu Hause läßt, wenn er in die Schule geht, das braucht wohl kaum erst noch besonders begründet zu werden.

Bemerken wollen wir nur noch, daß es uns leid gethan hat, im praktischen Theile d. B. die Buchstaben, da wo es nöthig war, nicht mit Schreibbuchstaben haben drucken lassen können. Es stieß aber die Verwirklichung dieses Wunsches in typographischer Hinsicht auf die Unannehmlichkeit, daß durch den bedeutenden Größenabstand zwischen den Buchstaben der angewendeten Text-Druckschrift und denen der Schreibschrift das Auge zu unangenehm berührt worden wäre; aus diesem Grunde wurde die Schreibschrift durch markirte fette Druckschrift angedeutet.

Weiteres haben wir hier nicht zu sagen. Das Büchlein mag sich und sein Erscheinen selbst rechtfertigen und in der deutschen Lehrerwelt sich seine Freunde suchen. Möge es dazu beitragen, die Fragen über den rechten Betrieb der ersten Lese-Lehrmethode mehr und mehr zu klären; möge es das Seine thun, um den jungen Lehrern das Lehren und den kleinen Kindern das Lernen zu erleichtern, und möge es der Segen Gottes auf seiner Laufbahn begleiten!

Gotha, den 10. März 1866.

Vorwort zur zweiten und dritten Auflage.

Ueber die Absicht, welche die Verfasser bei Ausarbeitung des vorliegenden Buches leitete, haben sich dieselben in der Vorrede und Einleitung zur ersten Auflage bereits in eingehender Weise ausgesprochen. Unsere Ansichten über den Gegenstand sind wesentlich dieselben geblieben, weßhalb wir zunächst auf die früher gegebenen Erklärungen ꝛc. hinweisen und hier nur die Bemerkung hinzufügen, daß der unbefangene Beurtheiler sich durch eine Vergleichung der vorliegenden Auflage mit der vorhergehenden die Ueberzeugung verschaffen wird, daß Verfasser und Verleger weder Mühe noch Kosten gescheut haben, um die Schrift dem Publikum in möglichst vollkommener Form vorzulegen. Einzelne Abschnitte des Buches — besonders der zweite Theil — sind vollständig umgearbeitet, andere sind verbessert und vermehrt, und überall haben

wir uns bemüht, Mangelhaftes zu beseitigen, Lückenhaftes auszufüllen und Fehlendes zu ergänzen. Nach unserer Auffassung haben wir Nichts versäumt, was zur Verbesserung des Werkes hätte dienen können, und wir hoffen darum, im Vorliegenden ein Buch zu liefern, das den Elementarlehrer in seinem Berufe nicht allein allseitig orientirt, sondern auch den Anforderungen entspricht, welche die moderne Pädagogik an den sprachlichen Unterricht der Kinder des ersten Schuljahres stellt.

Indem wir der Lehrerwelt für die freundliche Aufnahme der ersten Auflage unseren besten Dank sagen, geben wir uns der Hoffnung hin, daß die vorliegende zweite Auflage sich eine neue Schaar treuer Freunde suchen und die Angelegenheit des ersten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterrichtes klären und fördern helfen wird.

Gotha, 1869 und 1870.

Die Verfasser.

Vorwort zur vierten Auflage.

Mein verehrter Mitarbeiter, Gustav Schlimbach, ist am 28. April 1871 in den besten Jahren seines Lebens, 33 Jahre alt, mitten in den reichgesegnetsten Erfolgen treuer Lehrerthätigkeit gestorben. Wir haben an ihm einen geborenen Elementarlehrer verloren, einen Musterlehrer und ein Lehrermuster, dessen leuchtendes Vorbild mir und Allen, die ihm nahe gestanden haben, in unvergeßlicher Erinnerung bleiben wird. —

Nach Schlimbach's Tode ist mir die Aufgabe geworden, die 4. Auflage des vorliegenden Buchs allein zu besorgen. Die Pietät gegen den Verstorbenen hat es mir zur Pflicht gemacht, an dem Theile, den er bearbeitet hat (der letzteren Hälfte des Buchs), Wenig oder Nichts zu ändern und mich darauf zu beschränken, nur in der Geschichte und der Theorie des Lese- ꝛc. Unterrichtes diejenigen Verbesserungen nachzutragen, welche Erfahrung und Weiterstudium mir nothwendig oder wünschenswerth erscheinen ließen.

Das vorliegende Buch hat nicht allein in den betheiligten Lehrerkreisen das Interesse für den ersten Sprech=Schreib=Lese=Unterricht geklärt und gefördert, sondern es ist auch für eine Anzahl pädagogischer Schriftsteller Veranlassung geworden, den betreffenden Gegenstand in mehr oder weniger eingehender Weise zu behandeln. Ich sehe auf diese Bestrebungen nicht nur neidlos, sondern auch mit aufrichtiger Freude und werde es jetzt wie ferner mit dem Uhland'schen Worte halten:

„Das ist Freude, das ist Leben,
Wenn's von allen Zweigen schallt."

Möge das vorliegende Büchlein auch in seiner neuen Gestalt dazu beitragen, dem Lehrer das Lehren und den Kindern das Lernen zu erleichtern, und gesegnete Früchte bringen in Schule und Haus!

Gotha, am 2. Februar 1873.

Kehr.

Uebersicht des Inhaltes.

Seite

Einleitung . . . . 1—3

Erster Theil.

Die geschichtliche Entwickelung des sprachlichen Elementarunterrichtes.

Die Lese-Lehrmethode vor Luther's Zeit 4
Der Lesestoff zu Luther's Zeit . . . . 5—6

1) Die Zeit der Buchstabirmethode:
Charakteristik derselben, ihre Freunde und Feinde: Valentin Ickelsamer, Zeidler, ein Ungenannter, Venzky, Hecker, der Nachsinner, die Zeit des Ratichius, Rousseau, die Philanthropinisten (Basedow), Plato, Bienrod, Splittegarb, Olivier, Zöllner, Tillich, Felbiger, Heinicke, Pestalozzi . 6—21

2) Die Zeit der Lautirmethode:
Stephani und seine Nachfolger, die Verbindung des Lautirens mit dem Buchstabiren: Pöhlmann; die wissenschaftliche Ausbildung der Lautirmethode (Mundstellungen): Krug, Zeller, Graßmann, Goltzsch ꝛc. 21—28

3) Die Zeit der Leseschreib- und der Schreiblesemethode:
Graser, Launey, die Bell-Lancaster-Schulen, Wurst, Harnisch, Scholz, Lüben ꝛc. . . . . 28—34

4) Die Zeit des vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- etc. Unterrichtes:
Jacotot und seine Grundsätze, Weingart, Seltzsam, Graffunder, Vogel, Thomas, Böhme, Nießmann, Klauwell ꝛc. . . . . 34—42

5) Schluß des historischen Theiles. Unsere Stellung zur Frage und der Zweck des vorliegenden Buches 43

Zweiter Theil.

Die theoretischen Grundlagen des vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterrichtes.

Die Begründung des vereinigten Sprech-Schreib-Lese-Unterrichtes . . . 44—46
Der Anschauungs-Unterricht . . . . 47—52

Seite
Die Sprechübungen . . . . 52—57
Die Zerlegung und Zusammensetzung des gesprochenen Normalwortes . . 58—60
Das Aufschreiben des Normalwortes . . . . 60—66
Das Lesen . . . . 66—70
Die Zugaben (das Singen, das Erzählen und die Räthselaufgaben) . . 70—74
Die Hauptsache: Der Elementarlehrer . . . . 74—82
Die Vertheilung des Unterrichtsstoffes — der Lehrplan . . . . . . 82—83

Dritter Theil.

Die praktische Ausführung der Methode.

Die Vorübungen . . . . 84—108
Die Fibel 109

Die Behandlung der Fibel.

Erste Abtheilung.

(Behandlung der Normalwörter.)

A. Wörter, die mit den Buchstaben dargestellt werden, welche man beim Sprechen vernimmt . . . . 109—167
Repetition . . . . 167—172
B. Die Dehnung . . . . 172—178
C. Die Schärfung . . . . 178—188
D. Andersschreibung einiger Laute . . . . 188—192
Repetition . . . . 192—194
Generalrepetition 194

Zweite Abtheilung.

Lesestücke in Schreibschrift . . . . 194—196
Der Uebergang vom Lesen der Schreibschrift zur Druckschrift . . . . 196—197

Dritte Abtheilung.

Lesestücke in Druckschrift . . . . 198—199
Buchstabiren . . . . 199—204
Schluß 205

Anhang:

Die Vertheilung des Unterrichtsstoffes, nach einem Auszuge aus unserem Classenbuche . . . . 206—211

Einleitung.

Außer der Religionslehre gelten im Volksschulunterrichte Lesen, Schreiben und Rechnen mit Recht für die wichtigsten und nothwendigsten Unterrichtsfächer. Ein Mensch, der nicht lesen, schreiben und rechnen kann, ist in der That über alle Maßen übel daran, denn er bleibt zeitlebens in einer unwürdigen Weise von Anderen abhängig und ist verhindert, den größten Theil der zur allgemeinen Menschenbildung nöthigen Geistesschätze in sich aufzunehmen und zu verarbeiten.

Allein so wahr es ist, das jedes Kind, selbst das der niedrigsten Dorfschule, lesen, schreiben und rechnen lernen muß, so wenig wahr ist es, daß der Betrieb dieser drei genannten Unterrichtsfächer für den Lehrer eine leichte Sache sei. Erfahrene Lehrer werden unserer Behauptung gewiß zustimmen, daß bei genügender Kenntniß des Stoffes es viel leichter ist, den Kindern Unterricht in Physik, Naturgeschichte ꝛc. zu ertheilen, als die Kinder dahin zu bringen, daß sie gut lesen, schreiben und rechnen lernen. Das mechanisch-geläufige, logisch-richtige und euphonisch-schöne Lesen macht ebenso große Schwierigkeiten als das kalligraphisch-schöne, orthographisch-richtige, grammatisch-genaue und stylistisch-exacte Schreiben. Es gehört dazu mehr, als Manche, die der Sache fern stehen, glauben, denn der Lehrer muß nicht allein den Lehrstoff vollständig beherrschen können, sondern auch eine jugendfrische Arbeitskraft, eine ausdauernde Zähigkeit, eine unermüdliche Geduld haben und dabei eine auf das Wesen der Kindesnatur gegründete Methode befolgen, ohne welche der Elementarlehrer nun einmal Nichts leisten kann.

„Es ist freilich" — sagt Eisenlohr — „in neuerer Zeit eine gewöhnliche Sitte oder Unsitte geworden, theils aus Trägheit und Bequemlichkeit, theils aus Unkenntniß und aus vornehmer Verachtung des Schulmeisterthums auf die sogenannten methodischen Künste, die ‚Methodensucht', herabzublicken. Man sagt, der Lehrer selbst sei die rechte Methode. Ganz recht, aber nicht der ungeschickte Lehrer, der, weil er weder den Weg noch das Ziel kennt, im Finstern tappt und in Gefahr ist, Zeit, Mühe und Kraft zu vergeuden. Mag das höhere Schulwesen, das mit entwickelten Kräften zu thun hat, zusehen, wie es ohne Beachtung

methodischer Gesetze sein Unterrichtsziel erreicht, auf dem Gebiete des Volksschulwesens, wo es gilt, einem rauhen Boden in zäher Arbeit rationelle Früchte abzugewinnen, da ist Verachtung der Methodik soviel als Tod desselben. Reißt sie ein, dann gute Nacht naturgemäßer, bildender Unterricht, dann ist sicher die Macht des Zungendreschens und der Maulbraucherei, dann sind wir unwürdige Jünger Pestalozzi's, der — mit Kopf und Herz auf dem rechten Flecke — doch sein ganzes Leben dem Streben weihte, den kürzesten, natürlichsten und allein richtigen Weg zum Sinne des Kindes und des Volkes zu finden."

Die Methode des Unterrichtes, welche man nicht ohne guten Grund mit der Zubereitung der leiblichen Nahrungsmittel verglichen und deßhalb eine geistige Kochkunst genannt hat, ist auf allen Classenstufen von großer Wichtigkeit; nirgends ist sie aber von so großem Werthe, als da, wo es gilt, kleinen Kindern die erste Geistesspeise zuzubereiten, jungen Menschen, die auf einem so niederen Standpunkte des geistigen Lebens stehen, daß sie weder den Zweck noch die Pflicht zum Lernen kennen: hier genügt nicht das Wissen allein, denn durch das Wissen ist noch Niemand zum Lehrer, im besten Falle zum Gelehrten geworden. Zwischen einem Lehrer und einem Gelehrten aber ist ein bedeutsamer Unterschied. Nicht jeder Gelehrte ist ein tüchtiger Lehrer, und nicht jeder Lehrer ist ein tüchtiger Gelehrte. Der beste Universitätsprofessor würde wohl ebensowenig zum Volksschullehrer passen, wie der Volksschullehrer zum Universitätsprofessor. Vom Volksschullehrer wird nicht nur das Kennen, sondern auch das Können, nicht nur das Wissen, sondern auch das nöthige Lehrgeschick verlangt; denn in den Anfangsgründen des Unterrichts steht das Was dem Wie unbestritten ganz ebenbürtig zur Seite. Das Ziel, das der Elementarlehrer erreichen will, ist ja vollständig bedingt von dem Wege, den er geht. Ist dieser ein Irrweg, so erreicht er sein Ziel nicht; ist er ein Umweg, so hat er den besten Theil seiner Kraft umsonst vergeudet und kommt später an das Ziel als Andere, die den rechten Weg gegangen sind.

Bei der Wichtigkeit, die der erste Elementarunterricht für die Folgezeit hat (ohne solides Fundament bricht auch das schönste Haus zusammen), ist es darum erklärlich, daß seit der Entstehung der Volksschule auf keinem Gebiete literarisch so viel gearbeitet worden ist, als auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes. Von jeher sind die Anfangsgründe im Lesen, Schreiben und Rechnen Gegenstand pädagogischer Erörterungen gewesen.

Wenn zu dem auszuführenden Baue auch dies Werkchen seine Bausteine liefern will, so glauben wir damit nichts Ueberflüssiges zu thun. — Um aber die Sache so gründlich als möglich zu erörtern, beschränken wir uns im Vorliegenden zunächst auf die Methode des ersten sprachlichen Elementarunterrichtes, also auf den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Schreiben, Lesen 2c. 2c. Später soll — so Gott will — die Fortsetzung folgen.

Bei Abfassung der nachfolgenden Darstellung haben wir weniger an erfahrene Schulmänner gedacht, sondern mehr an junge Lehrer, die

im Begriffe stehen, die ersten Versuche in der Kunst des Unterrichtens zu wagen. Ihnen vor Allem gilt das Wort Goethe's:

„Hier gilt das Tappen nicht; eh' man was Gutes macht,
Muß man es erst recht sicher kennen."

Anfängern im Lehrfache ist erfahrungsmäßig freilich mit einem „Wegweiser" wenig gedient, denn auf dem Methodenwege des Schullebens kommen so viele Kreuzwege vor, daß der vorsichtigste Lehranfänger leicht vom rechten Wege ab- und in die Irre hineingerathen kann. Hier genügt also ein Wegweiser nicht, hier muß der junge Lehrer einen Führer haben, der ihn bis an's Ziel begleitet. Daß wir, wenn wir die jungen Lehrer sicher an's Ziel führen, uns den Dank derselben zu erwerben hoffen, sind wir im Voraus überzeugt, denn:

„Wer fertig ist, dem ist Nichts recht zu machen,
Ein Werdender wird immer dankbar sein."

Indeß sind wir doch nicht der Meinung, daß der junge Lehrer jahraus jahrein ein und denselben Weg gehen und daß unsere Führerschaft eine permanente sein soll. Denn „nachzuahmen ermüdet einen Mann von Kopf", läßt Schiller König Philipp sagen. Hat der junge Lehrer durch unsern Führer einmal den Weg zum Ziel gefunden, weiß er, was er zu thun, wohin er zu gehen und was er zu meiden hat, dann mag er seinen Führer entlassen und selbstständig sich einen Weg suchen. Wir werden uns dessen freuen und werden in einem freundlichen „Hab' Dank" den besten Lohn für unsere Arbeit finden.

Um aber den jungen Lehrer auf dem weiten Felde des Elementarunterrichtes möglichst allseitig zu orientiren, haben wir das vorliegende Buch in drei Abschnitte getheilt.

Der erste Theil handelt von der geschichtlichen Entwickelung der verschiedenen Methoden des Elementarunterrichtes und zeigt, wie das Bestehende geworden ist. Die Geschichte der Pädagogik und Methodik ist ja gerade eine derjenigen Wissenschaften, welche uns recht deutlich zeigen, daß der Weg aller Entwickelung in einer Spirale geht, — bald aufwärts, bald abwärts, immer aber dem ewigen Mittelpunkte der Wahrheit zu.

Der zweite Theil zeigt die theoretische Grundlage derjenigen Methode, welche wir in unseren Schulen zur Ausführung bringen. Das Warum steht hier im Vordergrunde, damit die Kenntniß eines Jeden zur Erkenntniß werde und damit Jeder Veranlassung bekomme, sich der Gründe seines Handelns klar bewußt zu werden und die Bedingungen kennen zu lernen, unter denen ein gesegnetes Arbeiten möglich ist.

Der dritte Theil endlich zeigt die praktische Ausführung des richtig Erkannten und legt das Wie des Unterrichtes in einer Weise dar, daß der Lehrer den Gang des gesammten sprachlichen Elementarunterrichtes so an sich vorüberziehen sieht, als ob er ein Jahr hindurch geistig in unserer Schule hospitirte.

Möge es uns im Folgenden gelingen, den rechten Weg auf die rechte Weise zu zeigen!

Erster Theil.

Die geschichtliche Entwickelung des sprachlichen Elementarunterrichtes.

Schauen wir uns auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes um, so finden wir, daß die frühesten Bestrebungen lediglich und allein auf Erörterungen des Leseunterrichtes gingen. Der Schreibunterricht ging erst langsam hinter, später neben dem Leseunterrichte her, bis er sich endlich mit demselben vereinigte. Aehnlich wie mit dem Verhältnisse des Lese- und Schreibunterrichtes ist es auch mit dem Verhältniß des Lese- und Anschauungsunterrichtes gewesen. Wir werden demgemäß zuerst von dem Leseunterrichte als solchem zu reden haben.

Man hat hundert und tausend Manieren, die Kinder lesen zu lehren, aber man hat nur drei Methoden des Lesenlehrens: die synthetische, die analytische und die analytisch-synthetische.

Die synthetische Methode, bei welcher man mit den Theilen des Wortes (zuerst mit dem Lautzeichen, dem Buchstaben und dessen Namen, und später mit dem Laute selbst) begann, war die früheste. Sie gestaltete sich zuerst als Buchstabir-, dann als Syllabir-, zuletzt als Lautir- oder Lautmethode.

Vor Luther's Zeit und in den ersten Jahrhunderten nach Luther wurde beinahe ausnahmslos buchstabirt. Vor Luther gab es noch keine Volksschulen in dem Sinne und in der Gestalt, wie wir sie jetzt haben. Man hatte nur Schulen in den Städten, sogen. Bürgerschulen, d. h. niedere Gymnasien, in denen vorzugsweise theologisches Wissen und etwas Latein getrieben wurde. Die Lehrer bildeten, gleich den Handwerkern des Mittelalters, eine Zunft, die Schulmeisterzunft. Der Schul-Meister wurde vom wohlweisen Bürgermeister und Rath auf vierteljährige Kündigung gemiethet, nahm sich dann seine Gesellen oder Untermeister (ausgestoßene Mönche, abgesetzte Kleriker und verdorbene Studenten) und betrieb mit diesen in roher und rüder Weise sein Werk. „Ruthe und Stock, Haarrupfen und Maulschlappen, Halseisen und Trillhäuschen spielten die Hauptrolle.“ Wurde nun dem Schul-Meister seitens der Bürgerschaft der Dienst gekündigt, so schüttelte er den Staub von den Schuhen und entließ seine Gesellen. Diese zogen weiter von Stadt zu Stadt, von Land zu Land, und so entstanden die fahrenden Schüler oder Bacchanten des Mittelalters*). Aus jener Zeit datirt sich auch der Name „ABC-Schützen“. So nannte man nämlich die Schüler, welche die Accidenzien für den Schul-Meister oder dessen Gesellen beitrieben und den Leuten Hühner und Gänse „schossen“. Der Ausdruck

*) K. Schmidt, Gr. Geschichte der Pädagogik, Bd. I, S. 277 ff. Vergl. Raumer's Geschichte der Pädagogik, Bd. I, S. 413 (das Leben des Thomas Platter).

„schießen" — eine erlaubte (?) Art des Stehlens — ist noch heute in gewissen Kreisen heimisch. — Diese schauerlichen Zustände der Schule wurden gebessert mit **Luther** *). Luther führte die deutsche Predigt, die deutsche Bibel, den deutschen Kirchengesang ein und wurde damit nicht allein der Reformator der Kirche, sondern auch der der Schule. In seiner Anno 1524 erschienenen Schrift an die Rathsherren aller Städte Deutschlands (vollständig abgedruckt in Raumer's Geschichte der Pädagogik, Bd. I, S. 145 ff.) forderte er in seiner derben und kernigen Weise noch besonders zur Aufrichtung und Haltung christlicher Schulen auf. Den Hauptanstoß zur Gründung der Volksschulen gab aber Luther 1527 durch seinen Bericht an die Pfarrherren, in welchem er die Pfarrer aufforderte, „Sonntag Nachmittags, weil das Gesinde und junge Volk in die Kirche kommt", die drei Hauptstücke dem Gesinde und den Kindern vorzusprechen, zu erklären und einzuprägen. Da es sich nun aber bald herausstellte, daß die Pfarrer nicht die dazu nöthige Zeit hatten, weil die Filialorte oft die Anwesenheit des Pfarrers erforderten, so kam man bald dahin überein, die „Kinderlehre" dem Diener des Pfarrers (Glöckner, Küster, Sigrist) zu übertragen. Als dann späterhin das Auseinandergehen der lutherischen und reformirten Confession, und sodann hauptsächlich die Wiedereinführung der von Luther's Nachfolgern liegen gelassenen Confirmation ein öffentliches Bekenntniß des klar erkannten Glaubens von den Kindern erforderte, so sah man sich genöthigt, in den Dörfern für den Winter Schulen zu errichten, in denen der Küster — falls er lesen konnte — die Kinder im Katechismus, im Bibellesen, im Beten und Singen unterrichtete und so dem Confirmandenunterrichte der Geistlichen vorarbeitete. Schreiben wurde anfänglich nicht gefordert, Rechnen lag nicht im kirchlichen Interesse. — Die Gemeinden verstanden sich übrigens leicht dazu, dem Küster, der in der Tracht unserer hiesigen Todtengräber einherging, mindestens den Reihetisch zu geben, weil seit der Zeit der Kirchenspaltung das Versäumen der Katechismuslehre ꝛc. für — Ketzerei galt. So entstand die Volksschule auf dem Boden der Kirche.

Wir haben die geschichtliche Entstehung der Volksschule hier kurz erwähnt, weil sich daraus ergibt, daß das Lesen damals lediglich ein Er-

---

*) Wir beginnen die Uebersicht der geschichtlichen Entwickelung der verschiedenen Leselehrmethoden mit der Reformation, weil uns die Darlegung früherer Verhältnisse, der vorreformatorischen und vorchristlichen, zu weit führen würde. Wer sich indessen dafür interessirt, dem empfehlen wir die „Pädagogischen Abhandlungen von Otto Schulz" (Berlin 1867, bei Fr. Appelius), wo der Leser im ersten Hefte (S. 159 ff.) das Geschichtliche über die Leselehrmethode bei den Griechen und Römern findet. Interessant ist es, daß auch die vorchristlichen Völker die Verirrungen durchgemacht haben, an denen unsere deutsche Methodik so reich ist. So erwähnt z. B. Quintilian, der Verehrer der Sylbenmethode, Buchstaben von Elfenbein, mit denen die Kinder spielen sollten, und Horaz (Sat. 1, 16) spricht von Zuckerwerk zum leichtern Erlernen der Anfangsgründe. Uebrigens behandelten die Griechen und Römer Lesen und Schreiben nicht als zwei verschiedene Unterrichtsgegenstände, weil bei ihnen der Unterschied zwischen gedruckten und geschriebenen Buchstaben noch nicht vorhanden war. Das Lesen wurde schreibend geübt. (Vergl. auch den betreffenden Artikel im „Schulblatt der Provinz Brandenburg" 1837.)

forderniß des kirchlichen Interesses war und lediglich allein der religiösen Belehrung und Erbauung diente resp. dienen sollte.

Das erste Lesebuch zu Luther's Zeit war die Bibel. Die spätern „Kinderfreunde", in welchen den Kindern weltlicher Lesestoff dargeboten wurde, tauchen erst nach der Zeit der Philanthropinisten auf. Bald erschien aber „Der Kinder Handbüchlein" von Luther, welches das Vater-Unser, den Glauben und die Gebote enthielt. Ein Lesebuch für die Elementarclassen und deutschen Schulen erschien dann 1525: „Ein Büchlein für die Kinder, der Laien Biblia", worin das Alphabet, die Vocale und Consonanten besonders, die zehn Gebote, der Glaube mit einer Auslegung, das Benedicte und Gratias, von der Taufe, vom Sacrament, von der Beichte, die Ziffern nebst einer kurzen Regel, wie sie richtig zusammengestellt werden, und zuletzt Titulaturen zum Briefschreiben enthalten sind. Andere Lehrbücher gab es damals nicht. — „Die Bibel und die Fibel; was darüber, das ist vom Uebel." *)

Haben wir im Vorstehenden den Lesestoff gekennzeichnet, so bleibt uns nun übrig die Methode des Lesens in jener Zeit zu betrachten. Aus den Schulordnungen der Reformationszeit ergibt sich, daß die Schulkinder in drei Häuflein getheilt wurden: in das eine kommen Die, „so erst anfahen zu buchstaben", in das andere Die, „so anfahen, die Syllaben zusammenzuschlagen", in das dritte Die, „welche anfahen zu lesen und zu schreiben". Man sieht daraus, daß die damalige Methode die Buchstabirmethode war, welcher dann die Syllabirmethode folgte. — Betrachten wir zuerst die

Buchstabirmethode.

Die Elemente des Lesens sind der Laut, das Lautzeichen (der Buchstabe) und der Buchstabenname. Die Buchstabirmethode fängt mit Dem an, was beim Unterrichte das Letzte sein sollte, sie gibt den Buchstabennamen. Sie setzt manchen Lauten ein e oder ä vor (äff, äll, ämm, ärr ꝛc.), manchen ein e nach (be, ce, de, ge, we ꝛc.), manchen ein a nach (ha, ka), noch andere benennt sie willkürlich (vau, ix, zätt, pheh, eszeha ꝛc.). Nachdem der Lehrer, welcher seine Schüler nach der Buchstabirmethode unterrichtet, die Namen dieser Buchstaben den Kindern in's Gedächtniß eingeprägt hat, schreitet er zu Zusammensetzungen der Buchstaben zu Sylben und Wörtern fort,

*) Wie sehr früher das Volk daran festhielt, daß die Fibel nicht allein als Lesebuch, sondern vor Allem als Religionsbuch betrachtet werde, davon zeugt folgender Vorfall: Als 1776 das neue „ABC-Buchstabir- und Lesebuch zum Gebrauch der protestantischen Schulen der fürstlichen Nassau-Weilburgischen Lande" in der Herrschaft Kirchheim-Bolanden in Gebrauch genommen werden sollte, gerieth das Volk in die größte Aufregung, indem es den väterlichen Glauben entehrt und bedroht sah, weil man weder die zehn Gebote, noch den Glauben und das Gebet des Herrn darin aufgenommen hatte. Es mußten 800 Mann kurpfälzische Truppen requirirt werden, da man einen Aufstand befürchtete. Später kam es zu einem Prozeß vor dem Reichskammergericht zu Wetzlar, bis man endlich nachgab, daß das ABC-Buch in der Schule nicht eingeführt werden sollte. Dieser ABC-Krieg kostete an 60000 fl. (Vergl. Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Bd. III, S. 284.)

indem er den Kindern vorsagt, was sie mechanisch nachsprechen sollen. Er verlangt damit von den Kindern, daß sie merken sollen, daß äll-a nicht älla, sondern „la", daß a-ärr-ämm nicht aärrämm, sondern „arm", daß Ge-o-te-te „Gott", daß Vau-a-te-e-är „Vater", daß Ärr-o-äss-e-änn-we-a-äss-äss-e-är „Rosenwasser" heißt. Man versuche Wörter, wie: Schutz, Schmerz, Enthaltsamkeit, Wanderschaft, Pflugschar ꝛc. nach ihren Buchstabennamen zu lesen und zu schreiben, und auch der Laie wird begreifen, welch' furchtbare Qual das Buchstabiren für Kinder ist und welch' riesige Zumuthung insbesondere an das Gedächtniß der armen Kleinen gemacht wird. Oder worauf beruht die Buchstabirmethode anders, als auf dem Auswendiglernen der Buchstaben, Sylben und der gesammten Lautverbindungen? Daß die Buchstabirmethode vor und nach der Reformation gebraucht wurde, ist verzeihlich — man hatte damals noch keine Seminarien —; daß man sie aber noch heute, dreihundert Jahre nach der Reformation, in manchen Schulen benutzt, ja daß manche Lehrer sie sogar zu vertheidigen suchen (Büsch, Vierthaler, Zeller 1825, Aschenbach 1827), das ist in der That mehr als unverzeihlich. Wo in aller Welt läßt es sich rechtfertigen, diese naturwidrige Leselehrmethode, durch welche der Geist der Kinder gequält, die Lernlust erstickt, die Liebe zur Schule getödtet wird, noch heutzutage anzuwenden? Wie läßt es sich rechtfertigen, eine Methode anzuwenden, bei welcher lediglich und allein das Gedächtniß der Kinder in colossaler Weise angestrengt wird, dagegen alle anderen Geisteskräfte brach liegen bleiben? Wie läßt es sich vertheidigen, die Kinder aus dem vollen, schönen Leben herauszureißen und sie zur Schule zu zwingen, wo ihnen die ungenießbare Kost des a-b, ab; e-b, eb; i-b, ib ꝛc. als Geistesnahrung vorgesetzt wird? Wer da weiß, daß die Buchstabirmethode selten beim Massenunterrichte angewendet wird, sondern daß der Lehrer in vollclassigen Schulen die Kinder einzeln an seinen Tisch kommen läßt und etliche Minuten das einzelne Kind „überhört", während die anderen Incipienten entweder, um sich die Langeweile zu vertreiben, schwatzen und lärmen oder, weil sie sich vor der Ruthe fürchten, vor Langeweile dem Stumpfsinn verfallen und ihre erste Schulzeit verträumen: der begreift dann auch, warum die Disciplin in manchen Schulen, trotz aller Hiebe, noch so schlecht ist und warum die Kinder entweder dumm oder stumm werden müssen*). Es ist

*) Dieses Verdammungsurtheil gilt dem Buchstabiren als erster Methode zum Lesenlehren und Lesenlernen. Anders gestaltet sich die Sache, wenn man vom Lesenlernen absieht und nur die orthographische Schreibung der Wörter im Auge hat. Hier ist das Buchstabiren nicht zu entbehren. Wenn darum die Kinder durch's Lautiren lesen gelernt **haben** und lesen **können**, dann ist's richtig, die Kinder buchstabiren zu lassen, denn dann gilt es, durch's Buchstabiren die Orthographie zu fördern. Lautiren die Kinder nur, ohne später zu buchstabiren, so kann man es ihnen nicht verdenken, wenn sie das Wort „Vieh" schreiben: Fi, Vi, Fie, Fih, Vie, Vih. Das Buchstabiren zur rechten Zeit ist also gut, aber zur unrechten Zeit (am Anfange, zum Lesenlernen) ist's vom Uebel. Dasselbe gilt auch vom Syllabiren. Das Syllabiren später — im zweiten Schuljahre — angewendet, ist ein treffliches Mittel zum geläufigen und schnellen Lesen. Aber zum Lesenlernen taugt es ebenso wenig wie das Buchstabiren.

— mit Heinicke zu reden — gar nicht so schwer, nachzuweisen, daß es geradezu eine Unmöglichkeit ist, daß ein sechsjähriges Kind durch die reine Buchstabirmethode lesen lernt. Es ist deßhalb unmöglich, weil der Geist eines sechsjährigen Kindes nicht im Stande ist, diese hundert und tausend Buchstabenverbindungen zu Sylben und Wörtern zu merken. Dazu gehörte ein Riesengedächtniß, wie es ein Dahse im Rechnen hatte. Wenn trotzdem die Kinder buchstabirend nach und nach lesen lernen, so liegt das daran, daß die Kinder gescheidter sind als ihre Lehrer, denn die Kinder buchstabiren dann nicht mehr, sondern sie lautiren, sie thun das unbewußt, aber sie thun es doch. Wenn sie al, el, il, ol, ul &c. lesen, so setzen sie nach dem Vocale instinctartig die Zunge oben an den Gaumen an und ziehen das a mit dem l (nicht äll, sondern 'l) zusammen, so daß auf dem Wege des unbewußten Lautirens das al, el, il &c. zu Tage gefördert wird. Aber wieviel Zeit ist dazu nöthig, und wieviel Hiebe, Püffe und Knüffe setzt es, ehe das Kind zu diesem unbewußten Lautiren kommt! —

Die Buchstabirmethode ist die schlechteste aller Leselehrarten, weil sie die unnatürlichste ist. Zu dieser Einsicht ist man schon zu Luther's Zeit gekommen. **Valentin Ickelsamer** (Schulmeister zu Rothenburg an der Tauber in Franken), der unter Dr. M. Luther in Wittenberg studirt hatte und eine Zeitlang Anhänger Karlstadt's, zuletzt Lehrer in Erfurt war, gab schon 1529 eine „Teutsche Grammatica" heraus, „darauß einer von jm selbs mag lernen, mit allem dem, so zum Teutschen lesen und desselben Ortographiam mangel vnd überfluß, auch andern vil mehr, zu wissen gehört &c." Und 1534 gab er sein Büchlein heraus „Von der rechten weys, lesen zu lernen" (Marburg). In diesem Büchlein verwirft Ickelsamer das Buchstabiren und fordert, die Buchstaben nach ihrer „Bedeutung und Laut" zu erklären. Er erläutert seine Methode an dem eben nicht glücklich gewählten Worte „Haus" und zeigt die Aufsuchung der darin befindlichen Laute. Er meint, die Leseschüler könnten lesen lernen, ohne einen Buchstaben gesehen zu haben, sie könnten sagen, das Wort habe so und so viel Buchstaben &c. Auch verlangt er, daß die Schüler aus dem Kopf lesen (lautiren) sollen. Wenn das der Schüler könne (analysiren), erst dann solle man ihm die Figur des Buchstabens an die Tafel malen. Er fordert darum zur anfänglichen Uebung nur einsylbige Wörter, wie Wolf, Katz, Hund &c., und verlangt, es sollten den Namen der Thiere die Abbildungen der Thiere beigesetzt werden und daneben der Laut, der der Stimme des Thieres am ähnlichsten sei, z. B. bei Ziege ein e (meckern), bei Hund ein r (knurren), bei Sperling z (zwitschern). Wenn dann die Kinder die Figuren der Buchstaben fertig könnten, erst dann solle man mit dem Lesen anfangen*).

Allein diese (analytisch-synthetische) Methode, die später zu wiederholten Malen (wenn auch mit Modificationen, z. B. von Olivier)

*) Ausführlicheres über die Reformvorschläge Ickelsamer's bei S. A. Böhme, Methoden des ersten Leseunterrichts (Berlin, Rudolf Gärtner 1872), S. 28.

empfohlen worden ist, fand unter der Küsterwelt während und nach der Reformation keine Aufnahme. Man blieb „beim Alten"! Spurlos gingen auch die spätern **Zeidler**'schen Vorschläge vorüber. Zeidler nannte das Buchstabiren „albern" und „unnütz", da die Namen der Buchstaben die Kinder nur irre machen. Sein „Neu verbessertes vollkommenes ABC-Buch als Schlüssel zur Lesekunst" (2 Bde., Halle 1700; vergl. Gutsmuths' Pädag. Bibliothek, V. Jahrg., 1. Heft, S. 311) enthält manchen schätzenswerthen Vorschlag; allein Zeidler's Eifer und Spott, sowie seine Vorschläge zur Verbesserung wurden überhört. Ein **Ungenannter** trat dann 1712 auf und beschrieb in ganz prächtiger Weise seine Methode. Er gab sogar zu den Lauten Bilder, zu **a** einen Apfel, zu **o** einen Ofen, zu **h** einen Hut, zu **l** ein Licht 2c., ganz so, wie Amos Comenius in seinem Orbis pictus und wie noch heute manche Lehrer, z. B. Neumann in Crefeld (in den Rheinischen Blättern, Jahrg. 1832, 2. Heft, S. 80 ff.) und A. Beschnitt (im Praktischen Schulmanne von A. Lüben, Jahrg. XIV, S. 598) wollen*). Die Berliner Handfibel von Otto Schulz, die heute noch in vielen Schulen Preußens eingeführt ist, huldigt diesem Verfahren ebenfalls, leider aber in ganz

---

*) Interessant ist besonders Neumann's Beschreibung. Wir führen als Beispiel hier nur Einiges an. Um den Laut a zu versinnlichen, male man ein Bild mit einer schreienden Krähe oder einem schreienden Säugling. ä ist der Zanklaut; daher wählte ich — sagt Neumann — als Bild mehrere Knaben, welche einem auf dem Eise Gefallenen zankend zurufen: ä, ä.

ō. Dieses Lautes bedienen sich die kleinen Kinder, ihr Leidwesen und Bedauern über ein vereiteltes Unternehmen auszudrücken; deßwegen als Bild Kinder, welche über den zusammengefallenen Schneemann ihr Bedauern ausdrücken, etwa mit den Worten: ō das ist ja Schade.

ŏ ist ganz das Stöhnen eines Kranken oder Ermüdeten, daher wählte ich einen ermüdeten Holzhacker, der vor Müdigkeit seine Bürde hinwirft, und einen, welcher ŏ-ŏ stöhnend herankömmt.

ǖ. Ueberall, so viel mir bekannt ist, bedienen sich die Fuhrleute dieses Lautes, um das Pferd aufzuhalten. Das Bild enthält daher einen vor dem Pferde stehenden ü rufenden Fuhrmann.

ī. So rufen die Kleinen, wenn etwas in der Umgebung ihre Bewunderung erregt. Das Bild zeigt darum ein Kindchen, welches einen Regenbogen bewundert, die Aermchen ausstreckt und etwa ruft: ī wie schön!

f. Den Laut des f gibt die gepreßt in's Feuer ausströmende Luft eines Blasebalges. Aus dieser Ursache nahm ich eine Schmiede zum Bilde, wo jedesmal, so oft der Balgzieher niederziehet, dieser Laut deutlich vernommen wird.

s. Warnungslaut, welcher ganz allgemein ist. Das Bild stellt einen Lehrer vor, welcher sich raufenden Knaben mit ausgestrecktem Zeigefinger warnend zuruft: s, s.

sch macht man beim Verscheuchen der Vögel; deßwegen zeichne ich ein Paar Kinder, welche Tauben wegjagen.

r. Dieser, wie bekannt, den meisten Kindern sehr schwer auszusprechende Laut, wird durch das schnelle Fahren eines Wagens auf dem Pflaster hervorgebracht. Nebst dem Postwagen stellt das Bild auch noch die Uhr dar, welche ebenfalls beim Aufziehen den Laut des r hervorbringt.

m macht die Kuh mehreremal beim Anfange des Schreiens, welches dann in **mu** übergeht. Das Bild stellt deßwegen einige schreiende Kühe dar.

g. Den Laut bemerkte ich am Schwane, der gereizt diesen Ton hervorbringt; daher das Bild, welches ich auch für ch brauchte; u. s. w.

ungeschickter Weise, denn die Bilder dieser Fibel bezeichnen nicht den Anlaut des nebenstehenden Wortes, sondern beliebige andere Laute. So soll z. B. der Laut b durch die Bilder Taube und Korb, der Laut ch durch Kirche veranschaulicht werden. Es ist einleuchtend, daß durch dieses Verfahren die Kinder confus werden, und es ist deßhalb sehr zu wünschen, daß die Schulz'sche Fibel endlich einmal eine Verbesserung erfährt. Doch zur Sache zurück! Der obige „Ungenannte" legte sein Verfahren in einem Büchlein dar, welches den Titel führt: „Die erneuerte Lesekunst oder deutlicher und auf gewisse Erfahrung begründeter Unterricht, wie man ohne alles gewöhnliche, langweilige, mühselige und unvollkommene Buchstabiren auf's allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste die Jugend zum Deutsch-Lesen anführen kann" (Weißenfels, bei dem alldasigen Hofbuchdrucker Joh. Christoph Brühle, 1712). Leider war seine Stimme die eines Predigers in der Wüste, gleich der des Predigers **Venzky** zu Barby (an der Saale), der 1721 sein „Erleichtertes Lesebüchlein, darinnen gezeiget wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben und ohne Buchstabiren leicht und bald beibringen könne", erscheinen ließ und dessen Leselehrart von 1725 bis 1739 im Potsdamer Waisenhause mit solchem Nutzen betrieben wurde, daß fähige Knaben innerhalb zwei Monaten lesen lernten. Der Oberconsistorialrath **J. Hecker**, der Stifter der Berliner Realschule, hat später das Venzky'sche Schriftchen auf's Neue herausgegeben: „Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstaben zu erlernen" (Berlin 1757). Die Berliner Fibel wurde 1800 demgemäß umgearbeitet.

Am schärfsten erklärte sich gegen das Buchstabiren aber 1737 ein Schulmann unter dem angenommenen Namen **„Nachsinner"**. Sein Buch ist betitelt: „Lehrkunst, das Zorn erweckende Buchstabiren aus dem Wege zu räumen" (1737). In diesem Buche heißt es unter Anderem:

„Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man lesen?
Wenn man ‚hoch' lesen will, spricht man ha, o, ce, ha.
Dann kömmt das Wort hernach, wenn's erst confus gewesen:
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a.
Warum nicht lieber ho anstatt ha-o gesprochen?
Und dann den schwachen Ton des Stummen beigefügt?
So fordert's die Natur, sonst nagt man harte Knochen
Und macht, daß Groß und Klein am Schulton Ekel kriegt.

Err, u, ha tönet man, wenn ‚Ruh' hervor soll kommen:
Es scheinet, unsere Kunst sei noch aus Babel her.
Verzeiht mir dieses Wort! ich hab' mir vorgenommen,
Das aus dem Weg zu thun, was ungereimt und schwer.
Ist da denn eine Zier bei unserm Buchstabiren,
Wenn man ‚Zier' lesen will und spricht Zed, i, e, er?
Kann man das Kind nicht gleich auf Zi beim Lesen führen?
Nun aber ist Zed, i mit seinem Umschweif hier.

Klingt es nicht wunderlich, wenn man will ‚spielen' sagen
Und kommt mit es, pe, i, e, el, e, en hervor?
Ein solches sinnlos Spiel möcht' ja vom Lernen jagen?
So kommt nur allzuschwer der rechte Zweck hervor.

Man pflegt den Stummen stets den falschen Laut zu geben.
Wenn es ‚ſpi' heißen soll, so spricht man erst es, pe.
Was taugt der Ton: es, pe? i gibt hie Laut und Leben;
Wir thun mit jener Lehr' nur unsern Ohren weh."

Der „Nachsinner" (vielleicht der Berliner Rector Bernhard Fritsch, † 1743?) hatte vollständig Recht. Zwar hatte er die rechte Methode noch nicht gefunden, dagegen hatte er die schlechte an den Pranger gestellt. Indeß was half's? Die damalige Lehrerwelt der Volksschulen hatte für Methodik so wenig Sinn, wie für den Unterschied zwischen Laut und Buchstaben Verständniß. Der witzige, spitzige „Nachsinner" starb, aber „das Zorn erweckende Buchstabiren" blieb.

Eine neue Phase der Entwickelung trat erst **zur Zeit des Ratichius** ein. Man hat bisher den Ratichius (geb. 1571 zu Wilster in Holstein), der in Cöthen zur Zeit des Fürsten Ludwig 1618 eine Schule errichtete, in welcher er seine „neuere Methode" zur Durchführung zu bringen versprach, für einen bedeutenden Didaktiker gehalten und die besten Werke über Geschichte der Pädagogik bezeichnen ihn als einen der tüchtigsten Reformer auf dem Gebiete der Pädagogik. In den früheren Auflagen des vorliegenden Buches haben auch wir diese Ansicht getheilt; wir hielten uns dazu für berechtigt, weil sich in der hiesigen Schloßbibliothek die Manuscripte des Ratichius befinden und weil H. A. Niemeyer in fünf Programmen des Pädagogiums zu Halle (1840—1846) jene (angeblich) Ratichius'schen Manuscripte benutzt hatte. Neuerdings hat aber Hofrath G. Krause in Cöthen in seinem höchst verdienstvollen Buche: „Wolfgang Ratichius oder Ratke" (Leipzig, Dyk, 1872) auf Grund seiner Nachforschungen im herzoglichen Hausarchiv zu Cöthen nachgewiesen, daß jene Handschriften zum größten Theile gar nicht von Ratichius herrühren, daß die eigentlichen Quellenschriften bis in die neueste Zeit im Hausarchive versiegelt gewesen sind und daß also Niemeyer ohne Wissen und Willen die Ansichten, Lehrpläne ꝛc. Anderer für Ratichius'sches Geisteseigenthum ausgegeben hat. Nach Krause's Darstellungen (vergl. auch Heft 4 der „Pädagogischen Blätter" von Kehr) muß der Artikel „Ratichius" aus der Geschichte der Pädagogik gestrichen werden, weil Ratichius nichts weiter gewesen ist, als ein — Schwindler. Wir sagen deßhalb auch nicht, daß die Methode des Lesenlehrens mit oder durch Ratichius in eine neue Phase getreten ist, sondern nur: zur Zeit des Ratichius. Nach dem aus jener Zeit stammenden Cöthener Lehrplane werden zuerst Disciplinarübungen gefordert. In der Lehrordnung für die „Erste Teutzsche Claß" wird verlangt: „Der Präceptor soll sich befleißen, die Kinder zue sittsamen gebehrden zu gewehnen, das sie des Haupts, der Hende und kleider reinlichkeit ihnen angelegen sein laßen: gerade und auffgericht gehen, stehen, sitzen, und sich gegen einheimische und frembde gebürlich verhalten. Es soll derwegen keiner zur Schulen kommen, der nicht die Haar ausgekemmet habe; Wer solches nicht thut, dem soll der Präceptor anzeigen, daß man ihme die feddern und das zottichte Haar mit einem strigel werd auskemmen. Auch soll Jeglicher mit sauberm Munde, reinem angesichte und wol gewaschenen Henden zur Schule kommen. Die Krause, sei sie gleich ausgebrochen oder

schlecht, soll er recht vmgethan und angeheffdet tragen, hut und strümpfe ausgekehret, strümpfe und hosen mit nesteln und bendern aufgebunden und die schuh sauber geputzt halten." — Im Weiteren werden dann Sprechübungen verlangt. Durch dieselben („durch das tegliche Gebett, durch kurtze biblische Sprüche und durch fragen eines gemeinen gesprechs") „soll die Zunge und sprache dieser newen Schüler, die nach der reinen Meißnischen arth reden, formiret, und die gemeinen Mängel durch stetige vbung corrigiret werden". Lesen und Schreiben soll zusammen gelehrt werden. „Wenn das Gebett und die erkundigung der Sitten vollendet, soll der Präceptor eine halbe viertelstunde den Zug der Buchstaben, die an die tafel roth gemalet sind, etlich mal mitt kreyden weiß überziehn und alsbald dieselben deutlich und helle darzu aussprechen. Damit fehrt er forrt, nach ahnweisung des abgefaßten Teutzschen methodi, dann zeigett er dem Schüler die gedruckten Schreibebüchlein, einem nach dem andern besonders, wie sie die Feder führen, vnd die Buchstaben ziehen sollen, auf das sie hernacher besser folgen können. Wenn solches so weitt verrichtet, muß dann bald zum Lesen geschritten werden, und soll hierzu dann das erste Buch Moysis in solcher Claß vorgenommen werden. Zu dieser des Lesens und schreibens erlehrung ist aber noch eine sonderbare (besondere) persohn zu verordnen, vnd ist Simon Christianus, d. h. der Cantor, zu gebrauchen, der dem Küster helffen soll, weill die Knaben zu viell sind. Der Präceptor aber soll die Kinder zu Antworten fleißig reitzen. Die zarten Kneblein soll er nicht so hart halten, sondern alle gesprech mit freundlich- und holdseligkeit gemischt sein. Wenn nun die Kinder die Buchstaben an der schwartzen taffel, vnd hernach in ihren Büchern kennen und ohngefähr das Sechste oder 7 Jahr erreicht haben, können sie in der andern Claß, vermittelst des Schreibens, zu völliger erkenndtniß der Buchstaben und darauff folgenden buchstabiren und lesen, füglich angeführet werden. Die Kinder sollen die rothen Buchstaben in ihrem Buche dann mit schwarzer Tinte überziehen und sprechen: i i i i (im Lehrplan folgen drei Zeilen i) und dann die Buchstaben in schlechten (schlichten) und einfeltigen Sylben zusammensetzen."

Hier haben wir also den ersten Versuch einer „Sprech-Schreib-Lese-Methode". Die Sache ist freilich noch roh (es wird noch buchstabirt), aber das Bessere liegt doch schon im Keime. Im gothaischen Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen, auf den die Bestrebungen des Ratichius und Comenius einerseits und Spener's andrerseits von bedeutendem Einflusse waren, finden sich noch einige Anklänge an diese Methode. In Cap. II des gothaischen Methodus „Von Unterweisung der untersten Claß" heißt es ausdrücklich: „Ehe die Kinder in das ABC- und Syllaben-Büchlein geführet werden, soll sie der Präceptor erst zum rechten Aussprechen der Buchstuben anweisen, auf solche Maß, daß er ihnen die Vocales a, e, i, o, u etliche mal vorsage und zwar eins nach dem andern, bis sie es richtig können. Hierauf werden die Buchstaben bekannt gemacht; der Präceptor schreibt zuerst das a auf eine gegen die Kinder gestellte Tafel, oder, wenn die Buchstaben schon auf die Tafel gemalet sind, weiset er darauf und sagt, wie der

Buchstabe heiße. So schreibet er dieselbigen 7= oder 8mal an und nennt den Buchstaben allezeit darbey. Nach den Vocales schreitet der Lehrer zu den Consonantes fort, und erst dann folgt das Alphabet im Syllaben-Büchlein, wo nun das Buchstabiren erfolgt, das so getrieben wird: Der Präceptor saget im Anfang die ersten Sylben 3= oder 4mal fein deutlich vor, als b, a, ba; be, e, be; b, i, bi ꝛc. und lässet die Kinder mit dem Griffel richtig darauf weisen ꝛc."

Es ist bekannt, daß der für seine Zeit ausgezeichnete Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen nur auf dem Papiere stand, und daß von einer Einführung in's Leben wenig zu spüren war. Die immer wiederholten „Erinnerungspunkta" beweisen auf's klarste die Richtigkeit dieser Behauptung. Wie hätte das auch anders sein können zu einer Zeit, in welcher man kein Seminar hatte und in der jeder Handwerker für gut genug galt, Lehrer zu sein!

Die Unnatur wuchs aller Orten, wie im Leben, so auch in der Schule mehr und mehr, und **Rousseau** (1712—1778) war darum im Rechte, wenn er in seinem „Emil" gegen alles Unnatürliche in Erziehung und Unterricht zu Felde zog. Rousseau mit seinem „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht; Alles entartet unter den Händen der Menschen" hatte wohl die rechte Richtung getroffen, nach welcher die Pädagogik hinzusteuern hatte; aber trotzdem verfehlte er das Ziel. Er schoß nicht in's Schwarze, sondern sein Geschütz ging hoch über der Scheibe hinweg. Dies zeigt sich auch in seinen Ansichten über den Leseunterricht. „Lesen", sagt Rousseau in seinem Emil, „ist die mühseligste Beschäftigung der Kinder. Emil muß im zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Je weniger man die Kinder zu etwas treibt und drängt, um so sicherer erlangt man es. Gerade weil mir wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem 15. Jahre lesen kann, wird er vielleicht schon im 10ten schreiben und lesen können." Man sieht daraus, daß Rousseau, weil er nicht im Stande war, eine bessere Leselehrmethode zu schaffen und dadurch der Unnatur zu steuern, das Kind mit dem Bade ausschüttete, mit dem Mißbrauch auch den Gebrauch aufhob und nun die Forderung stellte: gar nicht lesen. Rousseau war ein ausgezeichneter Schriftsteller, aber ein guter Lehrer war er nicht*).

*) Rousseau hat das selbst gesagt. „Ich hatte ungefähr die für einen Lehrer nöthigen Kenntnisse und glaubte darum auch, das dazu nöthige Talent zu besitzen. Ein Jahr beim Herrn v. Mably reichte aber hin, mir meinen Irrthum zu benehmen. Mein sanftes Naturell würde mich für diesen Beruf geschickt gemacht haben, hätte nicht mein Aufbrausen darunter gedonnert. So lange Alles gut ging und ich sah, daß meine Sorge und Mühe, woran ich's nicht fehlen ließ, Frucht brachte, so lange war ich ein Engel. Aber ich war ein Teufel, wenn es schlecht ging. Verstanden mich meine Zöglinge nicht, so war ich außer mir; zeigten sie Bosheit, so hätte ich sie gern umgebracht. Das war freilich nicht der rechte Weg, sie gelehrt und weise zu machen. Durch Geduld und kaltes Blut hätte ich vielleicht Erfolge gehabt. Weil mir aber Beides mangelte, so taugte mein Thun Nichts und meine Zöglinge geriethen schlecht. Es fehlte mir nicht an Mühsamkeit, wohl aber an gleichförmigem Benehmen und ganz besonders an Klugheit. Ich wandte nur drei Erziehungsmittel an, welche immer unnütz und oft gefährlich für die Kinder sind, namentlich das Rühren, das Raisonniren und den Zorn. Bald rührte

Wie Rousseau in Frankreich einen unberechenbaren Einfluß übte, so in Deutschland die in seine Fußstapfen tretenden **Philanthropinisten.** Vom Dessauer Philanthropin aus ging eine große pädagogische Anregung und Aufregung durch ganz Deutschland, ja durch ganz Europa. „Die Jugendzeit", so schreibt v. Raumer, „war damals für die meisten Kinder eine sehr geplagte Zeit. Der Unterricht war herzlos und streng. Die Grammatik ward dem Gedächtniß eingebläuet, ebenso Sprüche der heiligen Schrift und Liederverse. Eine gewöhnliche Schulstrafe war das Auswendiglernen des 119. Psalmes. Die Schulstuben waren melancholisch dunkel. Daß die Jugend irgend etwas mit Liebe arbeiten könne, das fiel Niemandem ein, so wenig, als daß sie die Augen zu irgend etwas Anderem als zum Lesen und Schreiben habe. Das heillose Zeitalter Ludwig's XIV. brachte überdies den armen Kindern in den höheren Ständen frisirte, mit Puder und Pomade eingeschmutzte Haare, galonnirte Röcke, kurze Beinkleider, seidene Strümpfe, einen Degen an der Seite; das war für die rührige, frische Jugend die ärgste Tortur." Allem genannten Unheil in der Erziehung trat nun das Philanthropin entgegen. Die fratzenhafte, peinliche Kleidung der Knaben, die Zwangsfräcke, Zwangshosen, Zwangshalstücher, Frisur und Haarbeutel schaffte man ab. Die Natur trat an die Stelle der modischen Kunst, Abhärtung an die Stelle der Verweichlichung. Und wie auf dem Gebiete der Erziehung, so änderte sich auch durch die Philanthropinisten die Sachlage auf dem Gebiete des Unterrichtes. In jener Zeit, in welcher „die Aufklärung" die Parole war, wurde der Unterricht so stark betont, daß die bisherigen Schul-Meister in Schul-Lehrer umgetauft wurden. Obschon die Aufklärung in Aufklärerei ausartete und deßhalb manches unreife, dumme Zeug zum Vorschein kam (es sei beispielsweise nur daran erinnert, daß in einem öffentlichen Examen zu Dessau ein Bild einer gebärenden Mutter vorgezeigt und mit den Kindern besprochen wurde), obschon auch Basedow, das Haupt der Philanthroponisten, ein Marktschreier war, den Goethe sehr hart beurtheilt und von dem Herder sagt: „Ich möchte Basedow keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen": — es war trotzalledem doch das Wirken der Philanthropinisten für ihre Zeit von großem Segen. Der starren Orthodoxie und der frömmelnden Pietisterei setzten sie die Auf-

---

ich mich selbst bis zum Weinen und wollte dadurch den armen Knaben rühren, als wäre der einer wahren Herzlichkeit fähig; bald erschöpfte ich mich gegen ihn mit Darlegung von vernünftigen Gründen, als wenn er im Stande gewesen wäre, mich zu verstehen. Und da er mir zuweilen sehr feine Dinge entgegnete, so hielt ich ihn in allem Ernste für raisonnable, während er doch nur ein Raisonneur war. Der andere Knabe war noch unbequemer. Denn da er Nichts verstand, Nichts antwortete, durch Nichts gerührt wurde, dagegen eine unüberwindliche Hartnäckigkeit hatte, so triumphirte er nie besser über mich, als wenn er mich in Wuth setzte. Dann war er der Weise, ich aber das Kind. Ich sah alle meine Fehler und fühlte sie. Ich studirte meine Zöglinge, durchschauete sie sehr gut und glaube nie, daß sie mich durch ihre List hinter's Licht geführt haben. Aber — was half mir's, das Böse zu sehen, ohne mich auf's Heilen desselben zu verstehen? Während ich Alles durchschauete, verhinderte ich Nichts und that von Allem, was ich hätte thun sollen, das — Gegentheil."

klärung, dem in's Extrem gerathenen Humanismus den Realismus, dem Abstracten das Concrete, dem Unnützen das Nützliche, der harten despotischen Schulzucht ein freundliches und sanftes Wesen entgegen. Aber so richtig auch Manches in den Principien war, — in der Ausführung zeigte sich doch der volle Mangel an Lehrgeschick. Man hatte nicht die Einsicht in das Wesen der Methode und suchte sich deßhalb nur damit zu helfen, „das vorhandene Bittere zu überzuckern". Wie man den Unterricht so viel als möglich den Kindern angenehm und süß zu machen suchte, davon gibt die **Basedow**'sche Lesemethode sprechendes Zeugniß. Von dem Wunderkinde, von Basedow's Tochter Emilie (dem Gegensatz zu Rousseau's Naturkind Emil) wollen wir nicht weiter reden; denn es klingt gar zu marktschreierisch, wenn ihr Lehrer Wolke erzählt, daß Emilie schon am Ende ihres dritten Lebensjahres im Stande gewesen sei, sofort herauszufinden, daß „d, u; s, o, l, l, st; i, tz, t; e, i, n, e, n; z, w, i, b, a, c, k; b, e, k, o, m, m, e, n" heiße: „du sollst itzt einen Zwieback bekommen". Bemerkenswerther ist, daß Basedow, der so wenig wie Rousseau eine neue Leselehrmethode erfand und der die vorhandene Buchstabirmethode den Kindern doch — wie schon gesagt — so viel als nur möglich angenehm zu machen und zu versüßen suchte, nach dieser Richtung hin Alles that, was nach seiner Meinung zum Ziele führen konnte. Ehe er 1784 sein berühmtes Philanthropin in Dessau gründete, gab er schon 1771 in Leipzig bei Fritsch seine Fibel „Kleines Buch für Kinder aller Stände" und sein „Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände" 2c. heraus. Als er dann 1774 sein großes Elementarwerk veröffentlichte, wiederholte er darin seine Ansichten über das Lesenlehren. 1785 folgte dann noch eine methodische Anleitung unter dem vielversprechenden Titel: „Unerwartet große Verbesserung der Kunst, lesen zu lehren" (Leipzig und Hamburg). — Und was war denn die unerwartet große Verbesserung? Worin bestand denn die Kunst? Als Antwort diene Basedow's eigenes Wort: „Die Kinder müssen das Lesen spielend lernen." Darum verlangt er, daß Eltern mit ihren Kindern das „Spiel der Aussprache" spielen sollen. Die Eltern sollen nämlich ihren Kindern „angenehme" Wörter, z. B. Bier, Rosinen, Mandeln, Zucker, Birnen, Aepfel 2c. vorsprechen und diese von den Kindern langsam nachsprechen lassen. Es mögen hierzu einige Sätze aus Basedow's Fibel folgen:

da = sind = bil, der = von = gu, ten = sa, chen;
ku, chen = mit = an, de, rem = bro, de;
ein = tel, ler = mit = ro, si, nen = und = man, deln;
ei, ni, ge = ro, si, nen = am = sten, gel;
ei, ne = man, del = in = der = schaa, le;
ei, ne = auf, ge, mach, te = man, del;
dar, auf = folgt = ein = pre, zel = und = ein = krebs;
ein = glas = und = ei, ne = fla, sche;
au, stern = und = ih, re = schaa, len;
ein = tel, ler = mit = but, ter;
ei, ne = schüs, sel = mit = schin, ken;

ein = an, ge, schnit, te, ner = kä, se;
auch = al, ler, ley = baum, früch, te;
pflau, men = äp, fel = bir, nen = wein, trau, ben; ꝛc. ꝛc.

Wenn das Spiel der Aussprache gehörig geübt war, dann sollten Eltern und Lehrer mit den Kindern das „Buchstabenspiel" und das „Buchstabirspiel" spielen. Durch's Buchstabenspiel sollten die Kinder die Buchstaben kennen, durch's Buchstabirspiel diese zu Sylben zusammensetzen lernen. Beide Spiele haben das Gemeinschaftliche, daß Eltern und Lehrer die Buchstaben auf Karten malen lassen und nun mit den Kindern „Karten spielen" sollen. Vater und Kind haben Karten vor sich, der Vater spielt a aus und das „Glückskind", das b in seinen Karten findet, spielt b aus und spricht freudig: „ab". „Das Glückskind bekommt dann die Erlaubniß, an einer Blume oder an etwas Anderem, das angenehm ist, zu riechen; oder ein kleines Stück einer Rosine, einer Birne oder eines Apfels zu essen; oder ein in Bereitschaft liegendes Bild zu sehen; oder einige Zeit den angenehmsten Sitz zu haben; oder einen auf gewisse Art verzierten Hut aufzusetzen; oder auf einem Instrument zu spielen; oder von der übrigen Kindergesellschaft eine anständige Verbeugung zu erhalten u. s. w." Allein diese Spiele waren für den erfinderischen Basedow noch nicht genug. In seinem Streben, den Kindern die alte Buchstabirmethode „zuckersüß" zu machen, kam er sogar auf den Gedanken, sämmtliche Buchstaben von einem Schulbäcker backen und von den Kindern essen zu lassen. Basedow selbst sagt darüber in seinem „Neues Werkzeug zum Lesenlehren" (Leipzig 1787), S. 33: „Was wird denn diese Bäckerei kosten? Höchst wenig. Frühstück müssen die Kinder doch haben. Man bäckt also die Buchstaben um einen geringen Grad wohlschmeckender als das gewöhnliche Frühstück, ob es gleich auch von gemeinem Semmelteig geschehen kann. Wir haben die Erfahrung. Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstaben-Essens. Ist die Sache im Gange (auch dies wissen wir): so kostet die Formirung des Teiges in Buchstaben für jedes Kind täglich keinen halben Pfennig. Dies macht in der Woche drei Pfennige, und also in vier Wochen einen Groschen. So viel ist doch die Sache werth, so arm auch die Kinder sein mögen. Und wie, wenn in jeder großen Stadt ein eigener Schulbäcker, oder bei jedem Bäcker ein eigener Korb mit Schulwaare wäre? Denn die Ziffern müssen den Kindern fast ebenso früh bekannt werden, als das kleine deutsche Alphabet. Daher haben wir dieselben gleichfalls backen lassen. Und wenn nur erst ein Schulbäcker angesetzt werden kann: so wollen wir ihm schon mehr Formen anrathen, die allesammt von der Schulsache erfordert werden."

Das also war die unerwartet große „Verbesserung": — Buchstaben essen! Und diese „Kunst" fand zu jener Zeit, in der man alles Neue gut und alles Gute neu fand, nicht wenig eifrige Anhänger. Ahmte man auch die kostspielige Buchstabenesserei nicht nach, so ahmte man doch die Spielereien nach. So hielt man es ernstlich für einen „Fortschritt", die ABC-Karten mit „bunten" Farben drucken

zu lassen (Freischuldirector **Plato** in Leipzig), — man erfand ABC-Würfel, ja für Mädchen sogar **ABC-Puppen**. Bekamen dann **nach** dem Spiele die Kinder eine **Fibel** in die Hand, so mußte es eine **Bilderfibel** sein. Die Bilder waren schlecht und die Reime **noch** schlechter — das beste war das starke Papier, das man heute mit Bedauern vermißt —, aber man wollte damit doch das Uninteressante interessant und das Unverständliche verständlich machen, und setzte darum neben das A einen Affen und darunter den Knittelvers:

„Der Affe gar possirlich ist,
Zumal, wenn er vom Apfel frißt.“

Neben dem B stand ein Bär und unter dem Bilde der Vers:

„Ein wilder Bär in Polen fraß
Den Schreiner sammt dem Winkelmaß.“

Neben dem D war ein Dachs und darunter stand:

„Der Dachs im Loche beißt den Hund;
Soldaten macht der Säbel kund.“

Und auf derartige **unerwartete** Verbesserungen (die erste derartige Bilderfibel soll von Bienrod in Wernigerode herrühren) waren Manche so stolz, wie der Hahn auf dem Titelblatte der Bilderfibeln, der gravitätisch mit mächtigen Sporen einherschritt. Von Friedrich dem Großen erzählt man, daß er das Lesen aus einer Fibel gelernt habe, in der die Buchstabennamen mit mancherlei Bildern versinnlicht waren, das W z. B. durch einen Knaben, der sich an den Kopf gestoßen hat und „weh, weh“ schreit, das C durch einen Knaben, der den großen **Zehen** seines Fußes befühlt. (Vergl. hierzu auch **Puchta**, Der erste Schritt in's Alphabet, Ansbach bei Gummi 1852.) Um den Unterricht den Kindern weiterhin „interessant“ zu machen, wurden bei Betrachtung der Bilder Fragen gestellt: Wie thut's, wenn du dich in die Finger schneidest? (w.) Wie heißt der Buchstabe mit dem aufgeschlitzten Bauche? (s.) Wie heißt der Buchstabe mit der langen Nase, dem spitzen Bauche und dem krummen, eingezogenen Schwanze? (z.) Wie heißt der Buchstabe, der aus dem l kommt, der oben eine Schildmütze, am Halse ein Halstuch und unten ein spitzes Stelzbein hat? (f.) **Splittegarb** setzte das ABC sogar in Musik, daß es seine Kinder als eine Arie sangen — und zu **Altdorf** (was damals nürnbergisch war) erschien der ABC-Buchstabir- und **Lese-Trichter** — (der berühmte **Nürnberger Trichter**) —: „eine Anweisung, durch die man den Kindern das Lesen in einer Geschwindigkeit beibringen und gleichsam eintrichtern könne.“

So weit gingen die Vorläufer und Ausläufer der philanthropinistischen Bestrebungen bezugs der ersten Leselehrmethode, bis sie schließlich in — **Schwindelei** ausarteten.

Basedow's Art des Lesenlernens, resp. des Buchstabenessens, war für die **Kinder** jedenfalls sehr angenehm, aber für den **Lehrer** zu — — kostspielig; Basedow's Vorschläge gingen darum bald mit ihm

selbst zu Grunde, und die interessanten Erfindungen seiner Nachfolger hatten keinen Bestand. Dagegen ging aus dem Philantropin zu Dessau ein Mann heraor, der auf dem Gebiete der Leselehrmethode manches Neue zu Tage gefördert hat. Dieser Mann ist Olivier. Die Olivier'sche Methode wird noch heute mit Ehren genannt. Betrachten wir sie näher.

Fr. Olivier, 1759 zu Lasarra in der französischen Schweiz geboren, forderte vor Allem Sprach- (oder vielmehr Sprech-) Uebungen. „Das, was die Kinder lernen sollen, muß der Lehrer vorher erst mit ihnen durchgesprochen und erklärt haben; er muß sie gewöhnen, daß sie die Sätze, die er ihnen vorspricht, treu und richtig nachsprechen. Die Consonanten müssen dabei recht scharf ausgesprochen werden, damit die Sprachorgane gut geübt werden.“ War dieser Vorbereitungscursus des Elementirens, welcher Wochen, nach Befinden auch Monate dauern konnte, vollendet, dann begann Olivier die zweite Stufe. Er zerlegte die Wörter in Sylben, die Sylben in Vocale und Consonanten, welche er einzeln vorsprach und haarscharf nachsprechen ließ. Olivier nahm 11 Vocale an: i, eh, öh, ü, ö, ä, a, o, oh, u, e. Die Zahl der Consonanten vermehrte er von 21 auf 42, und durch haarscharfe Lautunterscheidung düftelte er endlich heraus, daß man in Summa 400 verschiedene Laute habe. An jeden Consonanten setzte er einen schwachen Hauch vor oder nach. Dieser Hauch ist e oder ö, also: be, de, ef &c. Olivier wollte damit erreichen, daß der Unterschied zwischen Selbstlautern und Mitlautern ganz wegfällig werde. Konnten nun die Kinder die Wörter in Sylben und die Sylben in Laute analysiren, dann begann die dritte Stufe. Olivier führt in dieser den Kindern die Lesezeichen und ihre Sprachtöne vor. Die Buchstaben sind ihm ein Gegenstand des Anschauens, die Laute dagegen ein Gegenstand des Gehörs und eine Wirkung der Sprachorgane. Daher hat er auch, wie später Krug, schon die vertracten Namen: Lippenbrummer, Lippen-Zahn-Sumser, Zungen-Zahn-Zischer, Trillerlaut u. dgl. m. Olivier's Lesetafeln enthalten zugleich Kupferbildchen: beim **b** und **p** eine Tau**b** und Tul**p**, beim **w** einen Lö**w**, beim **f** ein Schaf, beim **k** eine Nelk, beim **s** eine Ros, beim **sch** eine Kir**sch**. Der Schüler soll durch das Bild an das Zeichen erinnert werden. Das Buchstabenzeichen dagegen ist die Darstellung des vom Kinde schon erkannten Sprachlautes. Wenn die Kinder nun von Stufe zu Stufe dahin gebracht sind, daß sie die an die Wandtafel geschriebenen Sylben und Wörter lesen, dann gibt Olivier viertens den Kindern sein Buch in die Hand und lehrt sie ein Wort, einen Satz nach dem andern, dessen Inhalt ihnen aber völlig bekannt sein muß, lesen. Die Kinder lesen also nur das, was sie bereits auswendig wissen; darin liegt Olivier's arge Täuschung! —

Olivier hat sich unsäglich viel Mühe gegeben, hat sich ein halbes Menschenalter hindurch abgemüht, eine bessere Leselehrmethode in Gang zu bringen, hat aber zu seinen Lebzeiten wenig Anklang gefunden. Die Schuld lag theils an den Lehrern, die gern auf der Alltagsstraße des Alten einhergingen, theils aber und hauptsächlich an Olivier selbst. Er holte zu weit aus, er war zu wortreich und zu breit. Die

Volksschule, die auf eine rasche Beendigung des ersten Leseunterrichtes sehen muß, konnte diesen langsamen und schwerfälligen Gang nicht brauchen. Die Schuld lag sodann weiter an der Kostspieligkeit der Olivier'schen Bücher. Sein ortho=epo=graphisches Elementarwerk, oder „Lesebuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst recht sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren" (1804) umfaßte 3 Theile, die zusammen über 6 Thaler kosteten. Seine „drei Kupfertafeln" kosteten über 2 Thaler, seine großen „Buchstabentabellen", Buchstabentabulatur kostete ⅔ Thaler, sein „Elementarbuch", eine kleine Ausgabe 20 Gr., und eine große mit Sabonlettern, 37 Bogen Folio, 1½ Thaler. Und diese Bücher sollten sich die Volksschullehrer kaufen, die wohl Pferdearbeit, aber nur Zeisigfutter hatten! Es ist darum nicht zu verwundern, wenn Olivier's Werke da am allerwenigsten wirkten, wo sie am meisten hätten wirken sollen. Der gute Mann, der es so redlich meinte, mußte sich darum gegen das Ende seines Lebens mit Betrübniß gestehen, daß er sich schier umsonst abgemüht habe. —

Zöllner und Pöhlmann (vergl. Gutsmuths' Pädag. Bibliothek im Jahrgang 1803) stritten gegen die Olivier'sche Methode; **Tillich**, Perschke, Schlez und Hilscher dagegen empfahlen sie auf's Dringendste. Aber der Streit war nur ein Kampf in den „höheren Regionen", — unten in der Volksschule gingen Buchstabir= und Syllabirmethode, beide als Gegensatz zur Lautirmethode, noch im gleichen Ansehen und in Eintracht und Frieden nebeneinander her. Wohl suchte man von oben herab an dem alten Patienten herumzudoctern und ihm neues Leben einzuhauchen, aber alle Curen waren umsonst. Felbiger, der verdiente Reformator des österreichischen Schulwesens, suchte das Heil darin, daß er die Buchstaben des ABC's rückwärts lesen ließ, und Heinicke, welcher ein „tonloses", ein „tonhaftes" und ein „vergoldetes" Lesen forderte, suchte die Consonanten, „diese Knechte der Buchstabentöne", nur in Verbindung mit den Vocalen einzuführen (Heinicke, Ueber die Lesekunst und Begriffsentwickelung in der Christenheit, 1786). Der ehrliche **Heinicke** (Gründer der ersten deutschen Taubstummenanstalt in Leipzig 1778) wurde in seiner Beurtheilung der bisherigen Methode so grob, als es ein Deutscher nur sein kann*). Von den bisherigen Methoden unbefriedigt und von der Unnatur und Widersinnigkeit der Buchstabirmethode felsenfest überzeugt, wetterte er mit einer wahren Berserkerwuth gegen die buchstabirenden Schulmeister und „Plusmacher" seiner Zeit, die — wie er sagt — „aus Em e en es ze ha Mensch machen und durch ihr abderitisches Dideldumdei und durch ihr schädliches und wahrhaft schändliches Tonhaspeln die Kinder um Zeit, Verstand und Gesundheit bringen". „Die Buchstabirmethode" — ruft er aus — „ist ein größeres Vorurtheil als das Hexen= und Ketzerverbrennen, ja ein größeres Verbrechen als die Folter und alle Unmenschlichkeiten zusammengenommen." „Denn" — so fährt er fort — „sie verstößt gegen alle natürlichen und geoffenbarten Gesetze, sie erzeugt Stupidität, Laster, Krankheit, ja

*) Vergl. die interessante Darstellung in dem 1. Bande der Leipziger Blätter (Leipzig, bei Fr. Brandstetter, 1867).

sogar den Tod. Es ist Kindesqual und Kindesmord, langsamer, aber sicherer Kindesmord!" — Diese Heinicke'schen Kraftausdrücke und Keulenschläge nahmen die damaligen Buchstabirer natürlich nicht ruhig hin, sie setzten sich gegen die Heinicke'schen Vorwürfe zur Wehre, und es fand ein hitziger Kampf statt (Caspar Klavekamp in Westphalen), der indeß mit einem faulen Frieden endigte. An der geschmähten und beschimpften Methode wurde nicht das Mindeste geändert. Die Sache blieb beim Alten.

Selbst mit **Pestalozzi** wurde die Sache nicht anders. Pestalozzi's Leselehrmethode war nichts weiter als ein verbessertes Syllabiren. Er ließ, ehe er den Kindern einen Buchstaben zeigte, erst eine Menge Wörter auswendig buchstabiren; dann erst zeigte er große, auf steifes Papier gedruckte Buchstaben und ließ diese in allen möglichen Zusammenstellungen zusammensetzen, unbekümmert, ob sie in der Sprache vorkamen oder nicht. So ließ er z. B. die Buchstaben **o, t, i, n,** auf folgende Weise mit Hilfe seiner beweglichen Buchstaben zusammensetzen: **nito, toin, into, onti, onit, toni, tino, tion** 2c. Pestalozzi gab 1801 seine „Anweisung zum Buchstabiren= nnd Lesenlehren" heraus, welche in eine methodische Anweisung und in eine Fibel zerfällt. Wie diese Fibel eingerichtet ist; mögen folgende Beispiele zeigen:

I. (Seite 1.)

	a		ad		af		atz	da	
b	ab	b	ad	sch	af	sch	atz	da	m
g	ab	l	ad	h	af	k	atz	da	s
sch	ab	r	ad	r	af	s	atz	da	ß
st	ab	m	ad	w	af	l	atz	da	r

II. (Seite 9.)

	achst		afft		agt		ägt
l	achst	p	afft	fr	agt	tr	ägt
m	achst	g	afft	kl	agt	schl	ägt
w	achst	sch	afft	pl	agt		agt
d	achst	r	afft	fr	agt	j	agt
st	achst			w	agt	m	agt

III. (Seite 30.)

sch	lie	sch	rei	sch	wab	sch	wimm
sch	lief	sch	reib	sch	wach	sch	wimmt
sch	liefst	sch	reibt	sch	wächt	sch	wimmst
sch	ließ	sch	reibst	sch	woll	sch	wing
sch	ließt	sch	reit	sch	wamm	sch	wingt

IV. (Seite 37.)

G	abe		Abel	Fr	age		Affen
H	abe	B	abel	Kl	age	W	affen

R	abe	F	abel	Pl	age	g	affen
Kn	abe	G	abel	T	age	r	affen
W	abe	N	abel	W	age	kl	affen
Schw	abe	Schn	abel				

Auf diese Weise gehen die Uebungen fort, bis es auf der letzten Seite heißt:

D	iebe	B	ienen	N	ieren	g	ießen
H	iebe	d	ienen	fr	ieren	n	ießen
L	iebe	M	ienen	z	ieren	fl	ießen
Tr	iebe	sch	ienen			schl	ießen

Zur Abwechselung dieser höchst langweiligen Lese-Uebungen soll man zuweilen Wörter dadurch entstehen lassen, daß man einen Buchstaben nach dem andern hinzusetzt, und immer fragt: Wie heißt's jetzt?" Pestalozzi selbst zeigt dies an dem Worte „gebadet" S. XII also:

Man setzt zuerst:

g		wie heißt's jetzt? — Antwort:	g
e	hinzu:	„ „ „	ge
b	„	„ „ „	geb
a	„	„ „ „	geba
d	„	„ „ „	gebad
e	„	„ „ „	gebade
t	„	„ „ „	gebadet

Auch kann man — wie S. XIII gezeigt wird — die Wörter von hinten aufstellen uud lesen lassen, z. B.:

t		wie heißt's jetzt? — Antwort:	------t
e	vor t	„ „ „	-----et
d	„ et	„ „ „	----det
a	„ det	„ „ „	---adet
b	„ adet	„ „ „	--badet
e	„ badet	„ „ „	-ebadet
g	„ ebadet	„ „ „	gebadet

Pestalozzi selbst war in späteren Jahren mit dieser Lesemethode ebenso unzufrieden, als die fremden Pädagogen, welche seine Anstalt besuchten. Dies geht aus folgender Stelle eines Briefes von Türk hervor*): „Du siehst, daß ich keineswegs mit der Art und Weise, wie man hier das Lesen lehrt, zufrieden bin. Auch Pestalozzi selbst ist's nicht und gibt zu, daß dieser Zweig der Elementarbildung noch einer Verbesserung bedarf." — Diese Verbesserung kam mit Stephani.

Mit **Stephani** (1761—1850), dem katholischen Schulrathe in Baiern, dem rationellen Pädagogen, der sich durch Wort und That um

---

*) v. Türck, Briefe aus München-Buchsee 2c., Bd. II, S. 63.

Lehrerbildung und Lehrmethode und um Verbesserung der Lehrerbesoldungen so verdient gemacht hat, — erst mit ihm kam, wenigstens in Süddeutschland, die schon beinahe zwei Jahrhunderte vor ihm von Ickelsamer und mehrern Andern vorgeschlagene

Lautirmethode

in die Volksschule hinein*). Stephani hatte die Ueberzeugung, „daß nicht eher an eine Verbesserung der Volksschulen zu denken sei, bis der Leseunterricht, der die meiste Zeit in den Schulen verschlingt, auf seine einfachen Principien zurückgeführt worden sei". 1802 erschien darum seine „Fibel" und 1804 sein „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren". Von der Fibel ist 1863 die 101. Auflage erschienen. Stephani unterscheidet, wie sich's gehört, Laut, Zeichen und Namen des Buchstaben, und wendet beim Lesen nicht die Buchstabennamen, sondern die Laute an, wobei der Schüler angehalten wird, die Consonanten ohne Zusatz eines Vocales rein und deutlich auszusprechen, die erkannten Laute selbstständig mit einander zu verbinden und so dem Principe der Selbstthätigkeit Rechnung zu tragen. Ist die Einführung des Lautirens an der Stelle des Buchstabirens der erste Vorzug der neuen Leselehrmethode, so verdient der zweite — die elementarische Stufenfolge der in größter Einfachheit fortschreitenden Lautirübungen — nicht weniger Anerkennung. In sieben Stufen führt Stephani in seiner Fibel erst zum langsamen, dann zum elementarisch richtigen und dann zum geschwinden Lesen. Auf der untersten Stufe lernt das Kind alle Sprachlaute und deren Zeichen;

---

*) Die Frage, ob das Buchstabiren früher dagewesen sei, als das Lautiren, oder ob umgekehrt, muß zu Gunsten des Lautirens entschieden werden. Die alten Schriftsteller nennen uns als Erfinder der Buchstabenschrift einen Phönizier Thot oder Taaut. Ein anderer Phönizier, Namens Kadmus (zu Deutsch: Morgenländer), soll die Schrift des Thot oder Taaut zuerst nach Griechenland gebracht haben. Mögen indeß diese Namen richtig oder falsch sein, mag die Buchstabenschrift von den Phöniziern oder von Andern stammen, das Eine steht unzweifelhaft fest, daß der Erfinder der Buchstabenschrift für jeden gesprochenen, resp. gehörten Laut ein Zeichen setzen mußte und daß demgemäß das Lautiren, nicht das Buchstabiren das Erste gewesen sein muß. Erst später hat man den Buchstaben leichtbehaltliche Namen gegeben. Welcher Art diese Buchstabennamen waren, sehen wir recht deutlich an der Schrift der mit den Phöniziern stammverwandten Hebräer, welche ihre vier ersten Buchstaben Aleph, Beth, Gimel, Daleth (bei den Griechen Alpha, Beta, Gamma, Delta) nennen. Ist es wohl nun denkbar, daß man „Gimel, Aleph, Beth" sprach, wenn man den Laut gab hervorbringen wollte? Die Namen der Buchstaben bezeichnet nicht der Laut, sondern waren von der Form der Lautzeichen hergenommen; denn Aleph bedeutet einen Stier, Beth ein Haus, Gimel ein Kamel, Daleth eine Thür, und waren also nur Hilfsmittel für die Phantasie, um die Lautzeichen leichter zu merken. Wir haben es also hier mit einer ähnlichen Erscheinung zu thun, wie bei den Bildern in manchen Bilderfibeln, welche den Namen der Buchstaben versinnlichen sollen. So ist z. B., wie schon erwähnt, in der Fibel, aus der Friedrich der Große das Lesen gelernt haben soll, der Buchstabe E durch einen Knaben dargestellt, der den großen Zehen seines Fußes befühlt, das W durch einen andern Knaben, der sich vor den Kopf gestoßen hat und mit einem unverkennbaren Ausdruck des Schmerzes: Weh, weh! ruft 2c.

auf der zweiten wird ein Vocal und ein Consonant mit einander verbunden; auf der dritten lernen die Kinder solche Wörtchen, die hinter oder vor dem Vocale einen Mitlaut haben rc. rc. Gegenüber der alten, schauderhaften Buchstabirmethode war Stephani's Lautiren ein nicht hoch genug zu schätzender Fortschritt, — ein wahrer Segen. Zum ersten Male kam — wie bereits gesagt — jetzt die Selbstthätigkeit der Kinder zu ihrem Rechte! Zum ersten Male wurden die Vorschläge eines praktischen Schulmannes behufs Erleichterung des Lesenlernens in den Schulen durchgeführt und eine Beschleunigung ermöglicht, welche den Schüler nicht allein naturgemäßer, sondern auch sicherer zum Ziele führte! Allein bei allem Lobe, das wir den Stephani'schen Bestrebungen zollen müssen, läßt sich doch nicht leugnen, daß seine Methode noch ihre großen Mängel hatte. Diese Mängel bestehen darin: 1) daß die einleitenden Sprech- und Analysirübungen fehlen, und daß vom Anschauungsunterrichte nicht die Rede ist; 2) daß es eine, aus der Buchstabirmethode herübergekommene, nicht zu rechtfertigende Forderung ist, daß die Kinder alle Buchstaben, resp. Laute hinter einander merken sollen, bevor sie zur zweiten Stufe der Lautverbindung kommen; 3) daß Stephani geschieden hat, was nothwendig zusammengehört: Schreiben und Lesen. Pädagogen wie Hoffmann, Teumer, Natorp, Löhr, Dolz, Heinicke, Dreßler, Weiße, Salzmann, Zerenner, Tillich, Hauser, Denzel, Scherr, Schweizer, Stern rc. suchten darum auch die Stephani'sche Methode, welche 1812 am schärfsten von G. L. Schulze (in dessen Legographologie) angegriffen wurde, zu verbessern. Uebrigens darf hier nicht vergessen werden, daß die Lautirmethode, von einem ungeschickten Lehrer ausgeführt, nicht um ein Haar besser ist, als die Buchstabirmethode. Denn wenn der Lehrer die Laute, aus denen ein Wort besteht, nicht lautend in einander verschmilzt, nicht einen Laut zum andern hinüberdehnt (Sch-a-f), sondern die Laute getrennt und abgerupft erklingen läßt, so thut er nichts Anderes, als daß er mit Lauten buchstabirt. Es ist dann eine neue Form für eine alte Sache! —

Pöhlmann's Leseart bezweckte etwas Aehnliches, denn nach Pöhlmann's vielgerühmter Methode soll der Schüler nicht die Laute der Consonanten lernen, sondern er soll, nachdem er die einfachen und zusammengesetzten Stimm- oder Grundlaute kennen gelernt hat, die Consonanten in Verbindung mit den beigefügten Grundlauten aussprechen. Der Schüler soll (damit der Wirrwarr vollständig werde) buchstabiren und lautiren. Pöhlmann's Methode war mehr eine Ehrenrettung des Buchstabirens und eine Warnungstafel, daß man mit den sogen. „Verstandesübungen" nicht in's Blaue hinein operiren soll, als eine neue Methode. (Pöhlmann's „Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntniß, zum Syllabiren und Lesen zu bringen", Erlangen 1801.) Die Hauptsache der Pöhlmann'schen Methode war die Benutzung seiner Lesemaschine. Dieselbe hatte die Gestalt eines Lichtschirmes und war ähnlich eingerichtet wie eine Haspel beim Abwickeln des Garnes. Um die beiden Leisten am oberen und unteren Ende war eine seidene Fläche ausgespannt, auf welcher man Bandstreifen mit ge-

druckten Buchstaben auf- und abhaspeln konnte. Diese Lesemaschine Pöhlmann's kostete 8 Thaler — gerade genug für die arme Volksschule und ihre noch ärmeren Lehrer!

Die neue (!) Lautirmethode Stephani's und die Verbesserungen seiner Nachfolger machten übrigens in den deutschen Schulen viel Rumor. Man glaubte, man habe in ihr den Stein der Weisen, das Heil der Welt gefunden. Wo früher buchstabirt worden war, wurde jetzt lautirt; es wurde geschnurrt **rrr**, gezischt **schschsch**, gebrummt **mmmm** 2c. Schlechte Witze regnete es in Menge, und an Schimpfreden seitens der Eltern, die das Lesen nach a-b, ab; e-b, eb 2c. gelernt hatten, fehlte es natürlich auch nicht. Furchtsame Gemüther unter den Lehrern bekamen Angst, und Manche kehrten, gleich dem Hasen in der Furche, mit guter Manier wieder zum alten Standpunkte zurück. Entweder zog man das alte ABC wieder hervor, oder man suchte wenigstens das Lautiren mit dem Buchstabiren zu verbinden, — die unnatürlichste Verbindung, die es gibt, weil dabei die Kinder nicht ein, sondern zwei Alphabete zu gleicher Zeit lernen müssen und so in doppelter Weise geplagt werden (Kawerau, O. Schulz, Baumfelder u. A.) Genug, der Weg, der mit Stephani so hoffnungsreich aufwärts gegangen war, ging in vielen Schulen bald wieder dornenreich abwärts.

Inzwischen kam doch auch in vielen Schulen die Lautirmethode zur Blüthe, ja man bemühte sich sogar, der Sache einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben. Zu den hierher gehörigen Männern sind Krug und Graser zu zählen.

Der Zittauer Bürgerschuldirector **Joh. Friedr. Adolph Krug** (geb. 1771, gest. 1843 in Dresden) steht auf den Schultern Olivier's und Stephani's. Er überragt sie Beide. Er hat der Lautirmethode nicht nur die möglichste Ausbildung und technische Vollkommenheit gegeben, sondern er hat die Sache sogar auf die höchste Spitze gestellt, in's Extrem getrieben. Was Olivier nicht recht gelingen wollte, die Methode in einen schulmäßigen Guß, in eine schulgerechte Form zu bringen, das ist Krug gelungen. In der Leipziger höheren Bürgerschule wurde in den Jahren 1804—8, später auch in Zittau 2c., das Lautiren (Classenlautiren) nach Krug mit einer Genauigkeit betrieben, die in der That Nichts zu wünschen übrig ließ. Krug's Methode gründete sich darauf, die Sprache als Sache der Sprachorgane zu behandeln und durch streng gesetzlich methodisches und mit Bewußtsein vollbrachtes Anwenden der Sprachwerkzeuge das Sprechen und Lesen gründlich anzubahnen. Seine Darstellung ist darum, wie Luz mit Recht sagt, eine didaktische Anschauungslehre des Mechanismus der Sprachorgane. Krug selbst hat 1808 seine Methode genau beschrieben in seiner: „Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und schreiben zu lehren, nebst den dazu gehörenden Büchern für Kinder". Das Eigenthümliche der Krug'schen Methode besteht zunächst in den Uebungen der **Mundstellung**. Durch viererlei Mundstellung werden die Leseschüler zuerst zur Bildung der vier Grundtöne geführt. Zuerst hieß es: Mund weit! **a**. — Mund breit! **e**. — Mund spitz! **u**. — Mund rund! **o**. 2c. Sodann werden die Nebentöne ä, i, ö, ü und dann die Doppellaute

eu, ei, au ꝛc. durchgearbeitet. Nachdem nun die Kinder darüber belehrt worden sind, daß man zum Sprechen Hauch und Athem, Lippen, Zähne, Gaumen, Kehle und Nase braucht, geht es an die Consonanten. Diese behandelt und bespricht Krug auf eine unglaublich umständliche Weise. Es ist ein entsetzliches Abmühen, den Kindern beizubringen, daß man die Consonanten eintheilt in:

I. Verschlüsse:

1) Der Lippenschluß, und zwar:
   a) Der scharfe Lippenschluß: p, pp.
   b) Der sanfte Lippenschluß: b, bb.
2) Der Zahnschluß, und zwar:
   a) Der scharfe Zahnschluß: t, th, tt, dt.
   b) Der sanfte Zahnschluß: d, dd.
3) Der Gaumenschluß, und zwar:
   a) Der scharfe Gaumenschluß: k, c, ck, ch.
   b) Der sanfte Gaumenschluß: g, gg.

II. Tonlaute:

1) Nasentonlaute:
   a) Der Lippenlaut: m, mm.
   b) Der Zahnlaut: n, nn.
   c) Der Gaumenlaut: ng, g.
      aa) Mit scharfem Abstoß: n-k.
      bb) Mit sanftem Abstoß: n-g.
2) Mündungstonlaute:
   a) Der Windlaut: w.
   b) Der Zungenlaut: l, ll.
   c) Der Schnurrlaut: r, rr.

III. Reine Laute.

1) Der Blaselaut, und zwar:
   a) Der scharfe Blaselaut: f, ff.
   b) Der sanfte Blaselaut: f, v, ph.
2) Der Säusellaut, und zwar:
   a) Der scharfe Säusellaut: s, ß, ss, st, sp.
   b) Der sanfte Säusellaut: s.
3) Der Zischlaut, und zwar:
   a) Der scharfe Zischlaut: sch.
   b) Der sanfte Zischlaut: sch.

IV. Hauche:

1) Der Zungenhauch, und zwar:
   a) Der scharfe Zungenhauch: ch.
   b) Der sanfte Zungenhauch: g.
2) Der Gaumenhauch, und zwar:
   a) Der scharfe Gaumenhauch: ch.
   b) Der sanfte Gaumenhauch: g.
3) Der Tonhauchlaut: j.

4) Der Kehlhauch, und zwar:
   a) Der scharfe Kehlhauch: h.
   b) Der sanfte Kehlhauch — (welcher jedoch nicht gehört wird!).

Diese sämmtlichen Namen der Laute sollten sich nun die Schüler merken. Der Lehrer sollte sie angeben und der Schüler demgemäß die Sylben aussprechen; z. B. sagt der Lehrer: sanfter Lippenschluß und a! so soll der Schüler sprechen ba; sagt der Lehrer weiter: sanfter Zahnschluß und e, so soll der Schüler sprechen de; zusammen „bade". Ebenso sollte beim Lesen bei jedem Buchstaben der Name seines Lautes gesagt und dann erst mit dem „vollen Bewußtsein" der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane lautirt werden.

Die sämmtlichen Laute werden von den Kindern, nach gegebener Beschreibung der Aussprache, auf Commando's und Winke, welche mit den Händen und Augen gegeben wurden, tactmäßig hervorgebracht. Ueberhaupt ist die Krug'sche Methode auf Massenunterricht gegründet, so also, daß zu gleicher Zeit alle Kinder (nicht wie bei Stephani einzelne) dem Lehrer die verlangte Antwort geben. Der Lehrer gibt, nachdem er das Wort gesagt hat, aus welchem die Kinder den betreffenden Laut herausfinden sollen, eine Bedenkpause (Pause zum Ueberlegen) und erst dann erfolgt auf Commando des Lehrers die scharf-artikulirte Antwort der Kinder, zu welcher sie stets mit den Händen den Laut schlagen müssen, z. B.: „In dem Worte Bach ist ch der Gaumenhauch." Die Fragen, die Krug stellt, sind ganz bezeichnend zur Charakterisirung seiner Methode. So fragt er z. B.: „Wie entsteht der Laut b? (Bedenkpause.) Der Laut b entsteht so, daß man die Lippen gemach übereinanderlegt, den Mund für einen Augenblick ohne besondere Anstrengung schließt, doch so, daß beim Nachlassen der Lippen einige Luft gelinde herausplatzt. — Wie nennt man darum den Laut b? (Bedenkpause.) Antwort: Man nennt ihn den sanften Lippenschluß. Wie heißt der sanfte Lippenschluß in den Wörtern: Lob, Laub, Leib? 2c. 2c." Man sieht übrigens hieraus, daß Krug nicht allein elementirte, sondern auch analysirte. — Wenn nun die Kinder alle Laute mit richtiger Mundstellung sprechen und sich darüber aussprechen konnten, dann erst nahm der eigentliche Leseunterricht seinen Anfang. An der Lesemaschine wurden nun die Buchstabenzeichen aufgestellt, welche Krug Ahzeichen, Ohzeichen, Zischzeichen, Säuselzeichen 2c. nennt. Kannten so die Kinder die Buchstaben, dann wurde ihnen Krug's hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch in die Hände gegeben. Sie thaten nun nichts Anderes, als was sie vorher ohne Buch gethan hatten. Im Chore und im Tacte lasen sie die vorher analysirten Wörter und Sätze.

Das ist Krug's „gründliche und systematische" Methode. Obgleich ihr das Hauptmoment der Weiterverbreitung, die Einfachheit, abgeht, und obgleich auf sie des ehrlichen Claudius Wort Anwendung finden dürfte:

„Wir machen viele Künste,
Und kommen weiter von dem Ziel" —

so fand sie doch auch ihre Freunde. 1808 empfahl sie der Herr v. Türk. 1810 redete ihr der Oberschulrath **A. K. Zeller** das Wort (Königsberg) und suchte sie durch vermeintliche Vereinfachung in die Schulen zu bringen*). 1816 suchte sie dann auch Graßmann in Stettin zu modificiren. Neue Fibeln schossen wie Pilze aus der Erde (Häbler, Balbier, Sommer, Schulze**), Kawerau, Hientzsch rc.). In allen fand sich immer das Eine, was man für die Hauptsache hielt: Belehrung über die Hervorbringung der Laute. Insbesondere suchte man den Stolz darin, den Kindern über diese Hervorbringung ein „klares Bewußtsein" beizubringen. Manche (Harnisch) theilten die Laute ein nach den Werkzeugen, welche bei der Aussprache eines jeden gebraucht werden (Lippenlaute, Zungenlaute, Nasenkehllaute, Zungenzahnlaute [d, s, z], Zungenkehllaute [g, k], in Zischlaute [sch] und Nasenströme [m, n]). Andere (Graßmann) theilten sie ein nach der Stelle in der Mundhöhle, wo die Laute gebildet werden (freier Laut h, Kehlbestimmungen g). Noch Andere (Muhl, Kawerau, Stern, Hersbach rc.) nahmen nur Rücksicht auf die Art und Weise, wie ein Mitlaut klingt und wie er unserem Gehöre erscheint (Schnurrlaute, Blaselaute, Brummlaute, Flüsterlaute). Goltzsch in seiner Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterrichte (2. Aufl. 1857) theilt die Laute ein in Ströme und Hauche (8 Arten), in Zische (6 Arten), in Knalle (8 Arten). Noch Andere (Adlung) in Bebelaute (b), in Zitterlaute (r), in Stotterlaute (d, t), in Gackerlaute (k, g).

So wurden die Kinder in den Schulen nach der Weisheit der Pädagogen, die meist hinter dem grünen Tische ihre Fibeln fabricirten, mit Brummern, Knallern, Lallern, Zischern, Sumsern, Gackern rc. geplagt, schlimmer als es zur Zeit der höchsten Blüthe der Buchstabirmethode je der Fall gewesen war. Dazu kam, daß man, um ja recht vollständig zu sein, alle nur möglichen Lautverbindungen in die Fibeln aufnahm. Ob Sinn darin war, das war Nebensache, die Hauptsache war die Vollständigkeit, das System. „Dem Systeme darf nichts vergeben werden", so lautete das Dogma der Fibelhelden jener Zeit. So kam es denn bald dahin, daß manche Fibeln nichts weiter enthielten, als ein begriffsloses Fabrikat sinnloser Buchstabengruppen. Es wurde den Kindern zugemuthet, Sylben wie: mopt, meiv, fluns, ilsch, nscht, rscht, rpf, rgst, ngscht, lmscht, lmts, lpsts, pfsts, gnirlps, gnarlps rc.***) zu lesen. Die Kinder mußten angeben, ob der eine Laut ein Kehl- oder ein Lippenbrummer, ein Nebenzweiklangzeiger oder ein Zungengaumzischer rc. sei.

---

*) Hergang nennt mit Recht diese Verwissenschaftlichung und Verkünstlichung des ersten Unterrichtes „das Lesenlernen auf eine schwere Weise erleichtern". Es ist so schwer — leicht zu sein.

**) Vergl. J. G. Schulze's Plan zur Bearbeitung einer neuen Fibel in Diesterweg's Rheinischen Blättern, Jahrg. 1839, II, S. 73 ff.

***) Vergl. z. B. Joh. Gottfr. Hientzsch, Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte. Leipzig bei G. Bruns. — Selbst vielgerühmte, neuere Fibeln, z. B. die von Theel und Albrecht, enthalten noch sinnlose Sylben in hinreichender Anzahl.

Solchen Zumuthungen gegenüber hörte denn thatsächlich in den Schulen die Gemüthlichkeit auf, und **Graser** war vollständig im Rechte, wenn er im „Namen der Methode" gegen das „brutale Geklapper des Buchstabirens" wie gegen das „Gezitsch und Geflitsch des Lautirens", sowie gegen die widernatürliche Mißhandlung der Kinder, welche wochenlang „zwangsmäßig" im Sinnlosen geübt und so „geflissentlich" zur Gedankenlosigkeit und zum papageimäßigen Lippengeplärr gewöhnt wurden, mit grobem Geschütz losdonnerte. „Es schwindelt" — sagt Graser — „selbst dem Erwachsenen bis zum Sinnloswerden, wenn er minutenlang zwei, drei Seiten dieser sprachlichen Mißgestalten übersieht, und vollends, wenn er sie laut vorliest. Und wie nun vielmehr das Kind, das wochenlang 6, 8, 12 Seiten hindurch mit jenem unartikulirten Unsinn abgequält wird, gegen den der Schrei des Thieres eine Göttersprache ist?" „Da sagen denn freilich Manche" — so fährt Graser weiter fort —, „der Schädel ist davon noch Keinem zersprungen, und es ist davon auch noch Keiner von Sinnen gekommen; im Gegentheil: Tausende, die auf solche Weise lesen gelernt haben, sind nicht blos kluge Jungen, sondern auch ganz gescheidte Leute geworden. Darauf antworte ich aber: Auch Mancher, dem man die Beine zerschlagen, hat wieder gut gehen gelernt, und Mancher hat den Starrkrampf überwunden und leiblich und geistig die vollste Regsamkeit wieder erlangt. O, wollte man doch dem Widernatürlichen nicht das Wort reden!" So eiferte Graser gegen die bisherige Methode in seiner kleinen Schrift: „Der erste Kinderunterricht die erste Kinderqual." Aber Dr. Baptist Graser (geb. 1766 bei Würzburg, seit 1810 bairischer Kreisschulrath in Bayreuth) war nicht der Mann, der auf halbem Wege stehen blieb. Er riß rücksichtslos das Alte, Verrottete nieder und baute an dessen Stelle auf Grund eingehender Ueberlegungen das Neue auf. Es liegt nicht im Zwecke unserer Darstellung, Graser's Verdienste um das Schulwesen überhaupt zu schildern, obwohl Graser zu seiner Zeit, wie einst Paulus, sagen konnte: „Ich habe mehr gethan denn sie Alle", — wir beschränken uns vielmehr hier nur darauf, sein Verdienst um eine neue und bessere Leselehrmethode hervorzuheben. Graser ist der Begründer der

Schreiblesemethode,

welche später in eine uneigentliche (gemischte) und eine reine Schreiblesemethode classificirt wurde, je nachdem die Schreib- und Druckschrift zugleich, oder bei den ersten Uebungen nur die Schreibschrift allein angewendet wurde. Auch dürfte hierbei zugleich zu bemerken sein, daß man die Schreiblesemethode von der Leseschreibmethode unterscheiden muß, weil die erste das Schreiben und Lesen der Schreibschrift dem Lesen der Druckschrift voranschickte, während die zweite das Schreiben und Lesen der Schreibschrift dem Lesen der Druckschrift nachfolgen ließ. Die Schreiblesemethode ist also eine Umkehrung der Leseschreibmethode.

Was früher schon Olivier erstrebt, was später 1787*) ein gewisser

*) Nach einer mir höchst interessanten Mittheilung des Herrn Dr. Franz

May, 1796 der Wiener Major Matthias Hauser verlangten, und was schon 1719 der Franzose P. de Launey in seiner „Scriptolégie ou Ecriture-lecture“ aufgestellt hatte, welcher mit seiner neuen Aufschreibelesemethode in drei Monaten mehr zu leisten versprach als Andere in drei Jahren nach der alten gewöhnlichen Methode: das führte der wissenschaftlich-originelle **Graser** zuerst thatkräftig aus und thatsächlich in die Schulen seiner Inspection ein. Bei Anderen blieben die Vorschläge leere Worte, mit Graser wurde das Wort zur That. In seiner „Elementarschule für das Leben“ (Hof und Wunsiedel, bei Grau, 1817; Bd. I, Abtheil. II) liegt die Graser'sche Methode, vor. Graser will, daß man zuerst mit den Kindern spreche und sie dann zum Schreiben und zuletzt zum Lesen führe. Die ersten Menschen haben auch zuerst gesprochen (1 Mos. 2, 19—20), dann ein Zeichen für das Wort gemacht (geschrieben) und erst zuletzt gelesen. Graser geht dabei aber von der eigenthümlichen Ansicht aus, daß die Schrift nichts Anderes sei, als ein Bild unserer — Mundstellung. Da diese Ansicht aber bei unserer deutschen Schrift sich nicht zutreffend zeigt, so wählte Graser zur Grundlage seiner Methode die lateinische Schrift. In künstlicher und erkünstelter Weise weist er nun nach, daß das Schriftzeichen **o**, das Bild der kreisrunden Mundöffnung beim Aussprechen des **o**, daß das **z** das Bild der beiden wagrechtstehenden Lippen von der Seite gesehen, das **r** das Bild der anschlagenden Zunge an den oberen Gaumen sei 2c. 2c. Das lateinische a will er liegend dargestellt haben, weil es so ein besseres Bild der „Mundstellung“ sei 2c. Wie Graser nun die Buchstaben des lateinischen Alphabets in 4 Classen eintheilt — 1) die kleinen innerhalb zweier Parallellinien, 2) die oben hinausragen, 3) die unten, 4) die oben und unten hinausragen —, so theilt er auch seine Mundstellungen ein. Die beiden Parallellinien bedeuten immer die Lippen. Nun will Graser, daß die Kinder (gleich Taubstummen) dem Lehrer das Sprechen absehen und alle Bewegungen seines Mundes genau beobachten. Und was die Kinder am Munde des Lehrers gesehen haben, das sollen sie nun aufzeichnen, d. h. schreiben. War die Mundöffnung kreisförmig, so schrieben die Kinder o, sprach der Lehrer z, so schrieben die Kinder z, natürlich ohne Kenntniß des Buchstabennamens. Beim i sollte der Grundstrich die Zunge vorstellen. Lehrer: „Stellt nun einmal euren Mund so, als ob ihr i sprechen wolltet, sprecht es aber nicht, haltet vielmehr euren Finger an die Zähne, und nun sprecht i. Was habt ihr bemerkt?“ — Schüler: „Die Zunge düpft an den Finger.“ Lehrer: „So wollen wir denn

---

Nowakowski aus Sucha (Wadowice) in Galizien (Ehrenmitglied der pädagogischen Gesellschaft in Galizien und Kreisschulrath 2c.) ist die reine analytisch-synthetische Schreiblesemethode in Polen schon 1785 in Elementarschulen vorgeschrieben und eingeführt worden. Um jene Zeit ist dort ein Elementarbuch erschienen, in welchem diese Methode eingehend auseinandergesetzt ist. Dem Lehrgange lagen 12 Normalwörter zu Grunde: oyciec (Vater), matka (Mutter), siostra (Schwester) 2c., welche analysirt (buchstabirt, nicht lautirt) gelesen und — geschrieben wurden.

auch ein Düpfchen auf die Zeichnung machen und den Dupfer mit einem Punkt obenhin setzen." Dieser Buchstabe heißt also i. — Es liegt in der Natur der Sache, daß sich dieses erkünstelte Princip nicht so ohne Weiteres durchführen ließ: entweder mußte man bei manchen Mundstellungen — weil selbst die lateinischen Buchstaben nicht Zeichen der Mundstellung, sondern willkürliche Zeichen sind (man denke nur an die Buchstaben f, sch ꝛc.) — den Mund gar zu schrecklich verzerren, oder wenn dies nicht geschehen sollte, mußte man die Schrift ändern. Graser hat unbedenklich das Letztere. Die eckigen Formen der Graser'schen Elementar-, resp. Urschrift (Graser berief sich auf die Hieroglyphenschrift der Phönizier) geben noch heute davon Zeugniß. — Was die Kinder nun nach dem Absehen der Mundstellung geschrieben hatten, das mußten sie nun auch wieder lesen. „Alles, was gelesen werden soll, muß vorher erst schreibend geübt sein", so lautet Graser's Grundsatz. Es muß eine wunderbare Schreiberei gewesen sein!*)

Man wird mit Wehmuth erfüllt, wenn man sieht, wie sich die besten Männer vergeblich abmühten, die Wahrheit zu erobern. Sie schien gleich einer starken Festung selbst durch regelrechte Belagerung nicht einnehmbar. Graser hatte die beste Absicht, Bresche zu schießen, schoß aber doch weit über das Ziel hinaus. Seine Methode war ein todtgeborenes Kind, und seine mißlungenen Versuche sind nur dadurch zu entschuldigen, daß er mehr an taubstumme als an vollsinnige Kinder dachte. Sein 1829 in Bayreuth erschienenes Werk: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme", bestätigt diese Ansicht. — Zwar suchten Petzet und Poland in Baiern, Stern und Wittmar in Baden, Rossel am Rhein, Hammer in Ostpreußen, Hegener in Westphalen, Köhler in Hannover, Robolsky im Magdeburgischen, Dreher und Zoller in Würtemberg, Netz in Sachsen, Kühnle in Frankfurt, Abs in Elbing u. A. m. dem todtgeborenen Kinde Leben einzuhauchen; allein der Erfolg war überall ein kläglicher.

Als ein Ausläufer der Graser'schen Methode dürften hier übrigens die Bell-Lancaster-Schulen zu erwähnen sein, in denen die Kinder die Buchstaben, wegen Mangel an Lehrmitteln, in den Sand schrieben. (Vergl. Tilgenkamp, Bell-Schulmethodus. Duisburg und Essen, 1808.)

Das Graser'sche Princip der Aehnlichkeit zwischen Mundstellung und Buchstabenbild war offenbar falsch, dagegen war sein Princip der Verbindung des Lesens und Schreibens unbestritten richtig. Sollte also die Sache gefördert werden, so mußte der erstere Grundsatz aufgegeben und der zweite reformirt werden. Das ist denn auch in der That geschehen. Die Graser'sche Elementarschrift ist aus der Schule verschwunden, die Kinderplage mit den Mundstellungen hat aufgehört; dagegen hat sich die Verbindung des elementarischen Lesens und Schreibens erhalten und sich über viele Gaue des deutschen Vaterlandes verbreitet.

---

*) Wem das Originalwerk Graser's nicht zur Hand ist, der findet eine eingehendere Darstellung des Graser'schen Lehrverfahrens in A. Böhme. S. a. a. O.

Das Verdienst, diese Reform angebahnt zu haben, gebührt zunächst **R. Wurst**, der die Schreiblesemethode in Würtemberg verbreitete, dann Ludwig (in Baiern), dann Heinisch (in der Schweiz). Auch **Harnisch** in Weißenfels (früher in Breslau) und sodann **Scholz** in Breslau (früher in Neiße) sind hier rühmend zu erwähnen; Harnisch deßhalb, weil er das Schreiblesen mit dem Lautiren verband; Scholz deßhalb, weil er der Erste gewesen sein soll, der das Lesen an der **deutschen** Schreibschrift lehrte. Welche Angriffe der Scholz'sche Lehrgang für den Sprech-Schreib-Lese-Unterricht im Wochenblatte für Elementarlehrer von J. P. Rossel im Jahre 1830 erfuhr, zeigt die Darlegung von Scholz in Diesterweg's Rheinischen Blättern, Jahrgang 1831, S. 89. Ebendaselbst findet sich auch die Vertheidigung des Schreiblesens vom Inspector M. Wagner gegen Stern und Gersbach in Carlsruhe (vergl. Rheinische Blätter, Jahrgang 1831 I, 213 ff. u. 299 ff. und 1832 I, 202), der dann Diesterweg das Nothwendigste aus den Anschauungs-, Rede- und Schreib-Uebungen zufügt (Rheinische Blätter, Jahrgang 1831 II, 277 ff.). Um weitere Ausbildung der Schreiblesemethode haben sich sodann verdient gemacht: Theel, Giesemann, Voß, Schierhorn, Fix, Schuster, Hästers, Schmitt, Gittermann, Wangemann, Lüben, Dietlein, Scharlach, Wiedemann (vergl. dessen Anweisung zum ersten Elementarunterrichte) ꝛc. Einige Fibeln dieser Männer haben sich in den Schulen so eingebürgert, daß man wohl in Wahrheit sagen kann: die Schreiblesemethode ist jetzt die in den meisten Schulen herrschende. Mit der Graser'schen Methode hat sie freilich wenig Aehnlichkeit. Man fängt jetzt gewöhnlich mit einem Selbstlaut an und schließt daran einen Mitlaut. Da die Schreibschwierigkeit maßgebend ist und in erster Linie steht, so beginnt man gewöhnlich mit dem geschriebenen **i**. Man läßt diesen Buchstaben an der schwarzen Wandtafel vor den Augen des Schülers entstehen, beschreibt seine Zusammensetzung und nennt dann den Laut. Wenn dann die Schüler das **i** schreiben können, geht man zum **n** über, verbindet dies, sobald es die Kinder schreiben können, mit **i** als Anlaut oder als Auslaut (in, ni, ini, nin); dann folgt das **m**, dann das **u**, das **e**, so daß das Kind bald eine ziemliche Anzahl Sylben und Zusammensetzungen schreiben und lesen kann.

Manche Lehrer, welche der Schreiblesemethode huldigen, haben Vorübungen, Andere nicht. Zu den Ersteren gehört der Seminardirector **Lüben**, dessen Vorübungen (im Praktischen Schulmanne, Jahrgang XII, S. 89 ff.) sofort den „praktischen Schulmann" verrathen *). Das hat sich übrigens überall durch die Erfahrung festgestellt, daß die Schreiblesemethode den Vorzug vor der reinen Lautirmethode verdient. Schon der Umstand, daß das, was man thut (schreibt), sich fester in die Seele einprägt, als das, was man nur sieht (liest), weil der Schüler durch das Schreiben gezwungen ist, sich die Buchstaben genau

*) Der Leser findet diese Vorübungen auch in dem den Lehrern zu empfehlenden Buche Lüben's: „Grundsätze und Lehrgänge für den deutschen Sprachunterricht" (Leipzig, bei F. Brandstetter; 2. Aufl. 1868).

anzusehen, sollte die Verehrer der reinen Lautirmethode überzeugen, daß die Schreiblesemethode richtiger ist. Auch die Selbstthätigkeit und die Selbstbeschäftigung der Kinder ist ein nicht hoch genug anzuschlagender Vorzug. Lesen und Schreiben gehören zusammen. Und — „was Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden“. —

Ehe diese Lese-Angelegenheit indeß in das richtige Fahrwasser kam, mußte sie erst noch durch viel Trübsal gehen. Denn nach Bekanntwerden der Graser'schen Schreiblesemethode tritt uns die eigenthümliche, aber erklärliche Folge entgegen, daß die Sucht der Lehrer, eine neue Methode zu erfinden, zur wirklichen Manie wurde. Pädagogische Gelbschnäbel und alte Graubärte arbeiteten um die Wette. Jede unbedeutende Manier, oft nur das Versetzen einiger Buchstaben, wurde mit großem Geschrei als „neue Methode“ proclamirt, und längst Dagewesenes und Veraltetes als nagelneue Weisheit aufgetischt. Alle anderen Unterrichtsfragen traten vor der Lesefrage zurück und die Methodenreiterei der Experimental-Pädagogen wurde wirklich zum Ekel. Wir haben uns die Mühe genommen und etwa drei Dutzend Fibeln aus jener Zeit durchgesehen. Welch ein buntes Durcheinander! In dem wüsten Schneegestöber der Ansichten kann man kaum die Hand vor den Augen erkennen. Wem übrigens die betreffenden Fibeln nicht zu Gebote stehen, der lese nur einmal die Anzeigen und Kritiken in den ersten Jahrgängen des pädagogischen Jahresberichts von Lüben und Nacke — er wird unser Urtheil bestätigt finden. Interessant ist es übrigens jedenfalls, daß sich gerade in jener Zeit Stimmen erhoben, welche bei den niederen Ständen das Lesen für unnöthig oder gar für nachtheilig erklärten. Man suchte in vollem Ernste zu beweisen, daß das „gemeine Volk“ zum Lesen weder Zeit noch Bedürfniß habe, und daß Leute, die nicht lesen könnten, sich glücklicher fühlten und viel besser seien, als solche, die lesen könnten. Das war die letzte Consequenz, die der aristokratisch-despotische Geist aus der schlechten Leselehrmethode zog! — Noch ist übrigens nicht Ruhe! Von den Einen wird die uneigentliche Schreiblesemethode (streng genommen ein Unsinn) empfohlen, von den Andern wird der eigentlichen das Wort geredet, hier wieder zieht man die Leseschreibmethode der Schreiblesemethode vor, während Andere keine der beiden Methoden, sondern reines Lautiren oder Buchstabiren verlangen. Einige wollen zwar die reine Schreiblesemethode, allein sie wollen das Schreiben nicht mit den deutschen Buchstaben anfangen, sondern mit den lateinischen (englischen), so z. B. Sostmann u. A. m. Andere (z. B. Professor Ziller in Leipzig) fangen mit einer Art Urschrift an, und neuerdings hat ein Herr Schmid, Diakonus in Lobeda bei Jena, eine Methode veröffentlicht, die alle vorhandenen über den Haufen wirft *).

---

*) Der Vorschlag der Schmid'schen neuen Lesemethode findet sich in den Rheinischen Blättern, Jahrgang 1868, Bd. XXII, S. 154 ff. Der Verfasser verwirft zunächst die Buchstabir- oder Nominalmethode als „principlos“. Doch ist sie ihm immerhin noch besser als die völlig verwerfliche Lautirmethode, welche ganz der Natur zu-

Im Anfange unseres Jahrhunderts aber, als in Deutschland die Einen in der Lesemethode den Culminationspunkt erreicht zu haben glaubten, und die Anderen nach so langem, vergeblichem Ringen endlich der nutzlosen Arbeit müde und dem Einschlafen nahe waren, trat in Frankreich ein Mann auf, der mit gewaltiger Kraft in die Lärmtrompete stieß, als ächter Franzose die Geister aufrüttelte und seine „Universalmethode" der Geistesentfesselung als das Beste alles je Dagewesenen pries. Die Deutschen wachten aus ihrem Sicherheitsdusel auf, sahen sich die Sache an, fühlten sich verletzt, stritten und schimpften; aber der Franzose war klug. „Ihr nennt mich einen Glücksritter, Marktschreier, Gauner?" fragt er. „Hättet ihr meine Methode gut aufgenommen, so wäre ich unruhig; ich würde mich fragen, wie Phocion, der vor den Atheniensern sprach: Ist mir etwa eine Dummheit entschlüpft? Sie stimmen mir ja Alle bei."

---

wider den Mitlauter gewaltsam in einen Selbstlauter umwandeln will und dadurch unwahr, unnatürlich, häßlich, lächerlich und unpraktisch wird. Unwahr ist sie — nach Herrn Schmid —, denn man lehrt die Kinder etwas Unwahres, wenn man sagt, daß es Laute der Mitlauter gebe. Unnatürlich ist sie, denn sie zwingt die Kinder, Töne hervorzubringen, die im Leben nie vorkommen. Häßlich und lächerlich ist sie, denn die vermeintlichen Laute der Mitlauter sind keine natürlichen menschlichen Laute, sondern rohe Töne — eine Entweihung der Sprache und des sittlichen Gefühls. Und unpraktisch ist sie, denn den Kindern wird es sehr schwer, die verlangten Laute auszusprechen, und noch schwerer wird es ihnen, aus der Aneinanderreihung dieser Laute die entsprechenden Lautverbindungen, Sylben und Wörter zu finden. Auch die sogenannte analytisch-synthetische Methode ist nach ihm zu verwerfen. Zunächst hat sie einen unglücklichen Namen, denn man denkt dabei an die kritische Methode des großen Immanuel Kant (!); sodann ist sie nur eine Modification der Lautirmethode und trägt den Charakter des Lächerlichen an sich. Fischbuch und Fischmethode sind überall, wo der Fisch im Elementarbuche den Anfang macht, bei Jung und Alt und bei allen Ständen ein Gegenstand des Lächelns oder Lachens, und der Grund dieses Lächerlichen liegt in der Unnatürlichkeit der Lautirmethode. — Nachdem so Herr Schmid alle Methoden über die scharfe Hechel gezogen hat, bringt er seine Methode, die er die „neue Sylbenmethode" nennt und die er bereits mit einem Kinde versucht hat. Er fängt mit Pappbuchstaben an und verlangt, daß die Kinder diese Buchstaben weder dem Namen, noch dem Laute nach, sondern in ganzen Sylben lernen sollen, z. B. la, al, auf, fau xc. Wenn die Kinder dann einen Consonanten, z. B. g, mit e lesen können, dann sollen sie die übrigen Lautverbindungen dieser Stufe mit h lernen, z. B. he, ha, hi, ho, hu, hä, hö, hü, hei, heu, häu xc. Dann folgen Umkehrungen, z. B. le—el, sche—esch, re—er xc. xc. Später kann jedes beliebige Buch benutzt werden. — Wir haben im Bisherigen die neue Sylbenmethode mit den eigenen Worten ihres Verfassers gekennzeichnet, enthalten uns aber einer eingehenden Kritik derselben, weil sie sich jedenfalls selbst richtet. Wir bewundern nur die Kühnheit des Verfassers, der behaupten kann, daß seine Methode nicht allein am schnellsten zum Lesen führe, sondern auch am interessantesten sei. Wie ein Kind, das aus dem vollen Leben kommt, an den schwarzen, sinnlosen Pappsylben he, hö, hu xc. Interesse finden kann, ist uns ebenso unbegreiflich, wie der andere Umstand, daß ein Mann, der größere Ansprüche an das Gedächtniß der Kinder macht, als sie bei der alten Buchstabirmethode jemals verlangt worden sind, von einer „Wohlthat" reden kann. Und wo bleibt die Verbindung des Lesens mit dem Schreiben? Wo der Anschauungsunterricht? xc. Von einem Manne, der mit so scharfer Waffe auf Alles einhaut, was nicht in seinem Kram paßt, hätten wir in der That Besseres erwartet. Nur das eine Verdienst hat Herr Schmid, daß er die Geschichte der Leselehrmethoden um ein Curiosum bereichert hat.

Dieser Mann, der auf dem Gebiete der Leselehrmethode etwas vollständig Neues schuf — (Dr. Fr. Gedicke in Berlin hatte übrigens 1791 mit seiner Methode der Imagination schon etwas Aehnliches) — und der die Lehrerwelt diesseits und jenseits des Rheins eine Zeit lang in Bewegung und Erregung setzte, war **Joseph Jacotot.** Jacotot ist der Begründer des

vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- u. s. w. Unterrichtes.

Mit ihm beginnt eine vollständig neue Entwickelungsphase in der Geschichte der Elementarmethode. Jacotot, geboren 1770 in Dijon, war Zögling der polytechnischen Schule zu Paris, wurde nach Beendigung seiner Studien Advocat, dann Professor der Humanitätswissenschaften, später Capitän der Artillerie, Secretär im Kriegsministerium, und erhielt, nachdem er Substitut des Directors der polytechnischen Schule und Professor der Sprachen und der Mathematik geworden war, 1818 einen Ruf nach Löwen als Professor der französischen Sprache und Literatur. Nach der Julirevolution kehrte er nach Paris zurück und starb dort den 31. Juli 1840 im 70. Lebensjahre. Jacotot war — im Gegensatze zu Rousseau — ein ausgezeichneter Lehrer, aber ein schlechter Schriftsteller. Er war, wie die deutschen Uebersetzungen seiner Werke von Hoffmann (Jena 1835), von Dr. W. Braubach (Marburg) und Krieger (Zweibrücken) zeigen, schrecklich weitschweifig, brachte viel Ungehöriges in seine umfangreichen Bücher und ließ Vieles so dunkel, daß Mißdeutungen erfolgen mußten. Aber trotzdem waren seine Leistungen als Lehrer — wie alle Besucher der Jacotot'schen Schulen einstimmig zugestehen — ganz ausgezeichnet, ja staunenerregend. Seine Methode ist sicher viel besser, als seine Beschreibung derselben. Seine beiden Hauptgrundsätze, die er seinem Werke „Enseignement universel" voranstellt, sind: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz", — und: „Alles ist in Allem". Mit dem ersten Satze will Jacotot ausdrücken, daß der Geist bei allen Menschen auf gleiche Weise vorhanden und bildsam sei, und daß es nur auf den Willen des Menschen ankomme, etwas Tüchtiges zu leisten. „Der Schüler sage nicht, daß er es nicht könne; frei bekenne er, daß er träge sei, und wir sind einig!" Darum kehrt auch Jacotot den Satz: „Jedes Laster entsteht aus der Dummheit", in den andern um: „Jede Dummheit entsteht aus dem Laster", d. h. aus einer Leidenschaft, aus Zerstreuung, aus Mangel an Aufmerksamkeit &c. Wegen dieses ersten Grundsatzes, durch welchen er die Lehrer veranlassen wollte, nie die Unfähigkeit eines Schülers als Ursache anzugeben, ihren Unterricht bei ihm abzuschließen und ihn müssig sitzen zu lassen, hat Jacotot viele Gegner gefunden, unter Andern den Herzog von Levis, der übrigens Jacotot's Verdienste in der Praxis anerkennt. Der Herzog von Levis entgegnete Jacotot, daß der Unterschied zwischen einem Dummkopfe und einem Genie doch zu groß sei, als daß man von Gleichheit der geistigen Anlagen reden könne. Der Hohn und Spott jener Zeit verglich

Jacotot mit jenem Pariser Geburtshelfer, der in einem Buche die Kunst lehren wollte, große Männer zu gebären.

Der zweite Grundsatz Jacotot's: „Alles in Allem", ist didaktischer Art. Er will sagen: In jedem Gegenstande (in Allem) liegt der Keim aller übrigen Gegenstände (ist Alles). Darum aber will Jacotot auch, daß man von Gegenständen, von wirklichen Thatsachen ausgehe. Wer z. B. beim Leseunterrichte nicht von lebendigen Thatsachen, sondern von todten, unverständlichen Lauten oder Sylben ausgeht, dem sagt Jacotot: „Nichts ist in Nichts." Wer dagegen mit dem lebendigen Worte, mit einer Thatsache, mit der Sprache beginnt, der hat „Alles in Allem". Wer die Grammatik mit einer Definition des Begriffs anfängt, der beginnt mit Nichts und kommt zu Nichts; wer aber die Grammatik, die Orthographie und den Styl aus der Sprache, aus der Rede selbst ableitet, der hat Alles in Allem. Darum sagt auch Jacotot: „Weil Alles in Allem ist, so lerne Etwas und beziehe alles Uebrige darauf." Darum nimmt er ein Buch, daraus müssen die Schüler lernen und alles Uebrige auf dieses Buch beziehen, etwa wie wir heutzutage das Lesebuch der Kinder nicht blos für's Lesen, sondern auch zu orthographischen, zu Sprach- und Verstandes-Uebungen benutzen. Diese Methode, an Einem Alles zu lernen, nennt Jacotot seine „Universal-Methode". Er rühmt dieselbe als die „naturgemäße". Er sagt: „Andere verwerfen den Gang der Natur, ich ahme ihm nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an, denn die Natur schafft stets Ganzes und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf. Lehrt man die kleinen Kinder erst die Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder; oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde erst die Staubfäden und dann die ganze Pflanze; oder umgekehrt? Lehrt man die Kinder etwa dadurch ein Thier kennen, daß man ihnen einen Knochen des Thieres zeigt? Zeigt man dem Kinde erst all' die einzelnen Stoffe, aus denen das Haus gebaut, und erst dann das Haus; oder macht man's umgekehrt? Gab Jesus seinen Jüngern zuerst Definitionen und Regeln, oder gab er ihnen zuerst Thatsachen? Wenn es also naturgemäß ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht ihr nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Ganzen aus? Warum von unbekannten Lauten, von todten Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Worten, von Sätzen? Das ist das den Kindern Bekannte, Concrete; alles Andere ist Abstraction, und vor der Abstraction hat das Kind Scheu wie vor einem Leichname."

Diese Ansichten führte Jacotot durch seine Elementarmethode in's Leben ein. Er gab den Kindern ein Ganzes, nämlich Fénélon's Telemach, in die Hand und las ihnen frischweg als Ganzes (ohne zu buchstabiren, zu lautiren oder zu syllabiren) zuerst die ganze Geschichte, dann den ersten Satz vor: „Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulisse" (Calipso konnte sich nicht trösten über den Verlust des Ulysses). — Den ganzen Satz, den die Kinder auswendig lernen mußten, zerlegte er dann in seine Wörter, indem er auf jedes gelesene Wort zeigte, und die Wörter zuerst nach der Reihe, dann außer der Reihe, dann vorwärts und rückwärts lesen ließ. Ging dies fehlerlos, so zer-

legte er jedes Wort in seine Sylben und sprach den ganzen Satz sylbenweise vor. Ging auch dies, dann kam er auf die Laute (Buchstaben), wobei das alte Verfahren wieder beobachtet wurde, bis der Lernende jedes Wort, jede Sylbe, jeden Buchstaben anzugeben wußte. Nun ging es weiter zum zweiten Satz. Dasselbe Verfahren. Der Satz wird gelernt und der erste wiederholt. Darauf Betrachtung: ob ein schon bekanntes Wort, eine schon bekannte Sylbe, ein schon dagewesener Buchstabe sich in dem anderen Satze finde. Vergleichungen werden angestellt und als Laut- oder Wortgruppen verwerthet. So geht es stetig weiter; das Neue schließt sich an das bereits Gelernte an, und mit den 30—40 ersten Zeilen des Telemach kann das Kind — lesen. Der Lehrer muß dabei immer sprechen, das Kind immer hören, denn „beim Lesen gebührt nicht dem Auge, sondern dem Ohre die erste Stelle“, sagt Jacotot. Mit dem Leseunterrichte läuft dann parallel der Schreibunterricht. Der Schüler soll schreibend lesen lernen. Sobald der erste Satz in Buchstaben zerlegt ist, lernt der Schüler sie gut und zierlich schreiben. Er setzt nun schreibend die Sylben wieder zusammen, ebenso die Wörter, und so fährt er fort von einem Worte, von einem Satze zum anderen, bis er die ganze Erzählung ab- und aufschreiben und damit auch lesen kann.

Das ist Jacotot's analytische Leselehrmethode, die für den Unterricht im Französischen von Seidenstücker und Ahn benutzt worden ist und die für den Unterricht im Deutschen mannigfache Nachahmung gefunden hat. Neben vielen Mängeln (von welchen wir weiter unten reden werden) hat sie doch auch vieles Gute. Bei Jacotot ist Anschauung die Hauptforderung des Unterrichtes. Die Anschauung geht nicht neben dem Unterrichte her, sondern sein gesammter Unterricht ist Anschauungsunterricht. Keine Bezeichnung soll abgesondert von der Sache erlernt werden. Von der Muttersprache, dieser Sprachmutter, soll aller Sprachunterricht ausgehen. Weniges soll eingeübt werden, aber das Wenige gut und bis zur vollkommensten Fertigkeit und Geläufigkeit! Mannigfaltigkeit in Allem! Wiederholung ist die Seele alles Lernens, weil man nur das weiß, was man behalten hat, und nur das behält, was man weiß. Selbstthätigkeit der Kinder, Selstprüfen, Selbstunterrichten ist das Ziel! —

Um dieser Vorzüge willen fand die Methode des Franzosen in Deutschland neben vielen Gegnern auch viele Freunde. War's auch Ausländerei, so tröstete man sich mit der französischen Methode wie Goethe in seinem Faust bezugs des französischen Weins:

„Ein ächter deutscher Mann mag keinen Franzen leiden,
Doch seine Weine trinkt er gern.“

Was der Professor Jacotot für Frankreich war, das wurde der Breslauer Elementarlehrer **K. Seltzsam** für Deutschland. Seltzsam war — unseres Wissens — der Erste, welcher die deutschen Lehrer in verständiger und praktischer Weise mit Jacotot's Methode bekannt machte und zunächst in Schlesien mit seinen Leistungen großes Aufsehen erregte. Seltzsam legte in seiner Schrift über den „Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Elementarunterricht“ (Breslau)

bei G. Ph. Aderholz*) in ganz verständiger Weise die Principien Jacotot's dar und lieferte zugleich (im dritten Abschnitte) an dem Lesestücke, welches von den geschenkten Spielsachen handelt und mit dem Satze beginnt: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir", die praktische Ausführung des vorher theoretisch Begründeten. Das Büchlein, in welchem er die französische Methode „kurz und gut" verdeutscht und das Jacotot'sche Buchstabiren in Stephani'sches Lautiren umgewandelt, sowie das analytisch Zerlegte wieder synthetisch in Lautgruppen zusammengesetzt hat, — dieses Büchlein verdient noch heute warme Empfehlung. Durch Seltzsam ist der wilde Stamm der Jacotot'schen Methode gleichsam veredelt worden, denn er hat das Schlechte entfernt, das Gute behalten, dadurch die Methode wesentlich verbessert, vor Allem sie naturalisirt.

Aber es konnte trotzalledem nicht fehlen, daß die neue Methode, wie alles Neue, übertrieben und unter den Händen ungeschickter Lehrer so gründlich verdorben wurde, daß die Jacototianer bald in üblen Ruf kamen. Auf Grund des Jacotot'schen „Alles in Allem" knetete man die sämmtlichen Unterrichtsfächer der Elementarclasse gleichsam zu einem „Urbrei" zusammen. Die Planlosigkeit, der Wirrwarr wurde, je mehr die Sache um sich griff, größer und größer; von einem genetischen Stufengange, von einer Berücksichtigung der Laut- oder Schreibschwierigkeit, von einem stufenmäßigen Vorwärtsschreiten war zuletzt gar keine Rede mehr, sondern in buntem Durcheinander wurde „Alles in Allem" den Kindern aufgetischt. Die Republik auf dem Gebiete des Leseunterrichtes war proclamirt und die Anarchie folgte. Wer sich überzeugen will, wie die Jacotot'sche Methode in jener Zeit tractirt wurde, der lese das im Jahre 1830 in Ilmenau von **Weingart** herausgegebene Schriftchen: „Vollständiger Cursus von Jacotot's allgemeiner Unterrichtsmethode ꝛc." Es wird genügen, hier darauf aufmerksam zu machen, daß Weingart zum Lesenlehren aus dem ersten Bändchen der Krummacher'schen Parabeln die zweite wählte, deren erster Satz also lautet: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit, wie sie für Alles sehe und höre und überall zugegen sei und für Alles sorge, und wie man dieses immer mehr empfinde und erkenne, je mehr man sie verehre." — Mit einem solchen Satze begann der Unterricht. Das war also die „große Thatsache"! Und das nannte man in allem Ernste — naturgemäß! — Wie diese weitschichtige und breitspurige Periode benutzt werden soll, um an ihr die ersten Leseübungen vorzunehmen, gibt Weingart also an:

„Der Lehrer zeigt dem Schüler das erste Wort und sagt laut: Sokrates. Der Schüler, dieses Wort ansehend, wiederholt ebenso: Sokrates.

Der Lehrer wiederholt, indem er jede Sylbe trennt und weiter zeigt: Sokrates, der. — Der Schüler wiederholt und spricht ebenfalls: Sokrates, der.

---

*) Andere Schriften von Seltzsam sind: Jacotot's Methode (1841) — Zehn Lesetafeln — Kurze Anleitung zum Lesenlehren nach der analytisch Jacotot'schen Methode.

Der Lehrer fängt nochmals an und trennt von Neuem jede Sylbe: So=kra=tes=der; der Schüler wiederholt und sagt jede Sylbe an.

Der Lehrer zeigt und spricht nun alle Buchstaben einzeln aus, indem er jede Sylbe verbindet: S, o — So — k, r, a — kra — t, e, s — tes — d, e, r — der.

Der Schüler zeigt jeden Buchstaben an und wiederholt ihn.

Man zeigt dem Schüler ein S, ein o, ein k rc.¹, und so nach und nach alle Buchstaben der beiden Worte; der Lehrer nennt ihm die, welche er vergessen hat, ohne sich gerade mit diesen Anfangsübungen zu beschweren.

Der Lehrer nennt darauf verschiedene Buchstaben, welche der Zögling nach und nach anzeigen muß, ein r, ein a, ein s rc., indem er diese Uebungen auf verschiedene Weise verändert.

Darauf beginnt man das Lesen wieder, indem man ein drittes Wort hinzufügt: Sokrates, der weise; — der Schüler wiederholt. Das neue Wort besteht gleichfalls aus Sylben, welche der Schüler wiederholt; er versuche es nun, einen oder den andern von den Buchstaben aufzufinden, welche er im ersten Worte gesehen hat. Man zeigt ihm die an, welche sich als solche darstellen, und nennt ihm die andern.

Darauf beginnt man das Lesen abermals und fügt von Neuem Etwas hinzu, z. B. Sokrates, der weise Sohn. — Das neue Wort ist wiederum eine neue noch nicht gehörte Sylbe, die man wiederholen und aussprechen läßt.

Man sucht sich nun zu überzeugen, ob der Schüler die Buchstaben der angegebenen Worte kennt; man geht auf die Zusammenstellung zurück, indem man immer vom ersten Worte des Satzes anfängt und jedesmal ein neues Wort hinzufügt, bis man z. B. vollständig sagt: Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler. —

Ist der Satz so beendigt und erläutert, so wiederholt man das Lesen desselben mehrmals, indem man jedesmal ein verschiedenes Wort hinzufügt. Auf ein Zeichen, über das man übereingekommen, liest der Schüler sehr langsam; auf ein zweites Zeichen liest er schneller, und auf ein drittes noch schneller; darauf kehrt er auf andere Zeichen zu dem ersten Tacte zurück, indem er seinen Ton verändert und mitten in einem Worte innehält, damit der Andere fortfahre.

Hierauf läßt man durch den Zögling alle Sylben aufsuchen, die man durch die Auseinanderlegung und Versetzung der Buchstaben der Wörter gewinnt, z. B. So=kra=tes — os=ra=rak=set=se rc.

Nun geht man über zum Unterscheidenlernen des Einzelnen, sowie zum Vergleichen.

Der Lehrer fragt: Findest du wohl einige Aehnlichkeit in den Worten: Sokrates, der weise —? Schüler: Ich bemerke in diesen Worten ein r, ein e, ein s.

L.: Und in Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus? Sch.: Ich bemerke ein o viermal wiederholt, ein r zweimal, ein e fünfmal rc.

L.: Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete. — Der Schüler sagt es nach.

L.: Was bemerkst du von Neuem in diesen Worten? Sch.: Daß der Buchstabe e fünfmal vorhanden ist in: der — des — redete.

L.: Zeige mir a, o, e, r, s, d, t rc.! Zeige mir: Sokrates, der — weise Sohn — des Sophroniskus, — redete! — Lies rückwärts! redete rc."

Praktische Schulmänner mögen nun entscheiden, ob dieser große Gliedersatz wirklich gut gewählt ist, um damit den Anfang des Leseunterrichtes zu machen! Ferner, ob der Inhalt dieser Periode den Geisteskräften unmündiger Kinder entspricht! Desgleichen, ob Kinder dieses Alters, zumal aus dem mittlern und niedern Classen, im Stande sind, solche Antworten zu geben und solche Aufgaben in den ersten Lehrstunden zu lösen, wie sie das vorliegende Gespräch enthält; endlich, ob die Schüler nach einem Lehrgange und einer Unterrichtsweise dieser Art so rasche Fortschritte machen und ihre Geisteskräfte sich so erfreulich entwickeln werden, als es bei anderen Leselehrmethoden der Fall ist! —

Es lag in der Natur der Sache, daß ruhig denkende Schulmänner sich gegen ein derartiges mixtum compositum verwahrten. Es hätte keine deutsche Pädagogik mehr geben müssen, wenn solchem Treiben nicht endlich ein Damm gesetzt worden wäre. Dem früheren Schulrathe **Graffunder** in Erfurt gebührt das Verdienst, die Sache auf das rechte Maß zurückgeführt zu haben. Dieser nahm nämlich zum Anfange einen ganz einfachen Satz (Normalsatz) und baute darauf mit möglichster Berücksichtigung der Sprech- und Schreibschwierigkeit die folgenden Sätze. „Nur Weniges auf einmal", sagt er, „denn die Kinder haben kleine Augen und kurze Gedanken." Was Graffunder wollte, wurde im Regierungsbezirke Erfurt am besten in den Bürgerschulen zu Mühlhausen i. Th. zur Ausführung gebracht. Als im Jahre 1848 das hiesige städtische Schulwesen reformirt und reorganisirt wurde, schickte die städtische Behörde auch einige hiesige Lehrer nach Mühlhausen, welche die Graffunder'sche Methode hierher brachten. Hier in Gotha ist dieselbe lange Zeit und — weil die Lehrer, die sie betrieben, tüchtig in ihrem Fache waren — mit gutem Erfolge gehandhabt worden. Indeß rüttelte man doch auch nach nicht langer Zeit an der Richtigkeit dieses Princips. Die einfachen Normalsätze wurden aus mancherlei Gründen für unpassend erklärt. Man sagte: Der einfache Satz ist noch zu schwer für unsere Kinder. Es ist unmöglich, einfache Sätze zu finden, in denen die Sprechschwierigkeit mit der Schreibschwierigkeit Hand in Hand geht; Sätze, die nach der Sprechleichtigkeit gewählt sind, bieten für die kleinen Kinder oft sehr große Schreibschwierigkeiten dar, oder umgekehrt: die nach der Schreibleichtigkeit gewählten Sätze bieten zu große Sprechschwierigkeiten dar. Daher kommt es auch, daß man bei dem ersten Satze, den die Kinder in kurzer Zeit analysiren können, um des Schreibens willen, lange Zeit, mehrere Wochen, verweilen muß, und daß die Kinder durch das immer wiederkehrende Einerlei ermüdet werden. Dazu kommt ferner, daß die einfachen Sätze immerhin Formwörter (Abstracta) enthalten, die dem didaktischen Principe: „Gehe stets vom Concreten aus!" nicht entsprechen. Endlich fehlen diesem Unterrichte zwar nicht die nöthigen Sprechübungen (denn das Analysiren des Satzes in Wörter, der Wörter in Sylben, der Sylben in Laute bildet ja auch hier die Hauptsache), aber es fehlen den Kindern die naturgemäßen Anschauungsübungen, d. h. die wirklichen Gegenstände. Wenn man mit dem Satze „Alma malt" anfängt, und das Kind kennt gar keine „Alma", oder die Alma, die es kennt, „malt" nicht, so ist das doch kein Stoff zu Anschauungsübungen. Zudem ist es nicht richtig, daß man mit einem ganzen Satze anfangen muß. Das kleine Kind fängt damit ja auch nicht an. Der Junge spricht nicht: „Ich will ein Butterbrod haben", sondern er spricht: „Fritz — Butterbrod", und dabei deutet er mit seiner Hand auf den Mund. Erst später, im 2. oder 3. Jahre, wenn das Selbstbewußtsein im Kinde erwacht, wenn sich das Kind als Person fühlt, spricht der Junge statt Fritz — ich. Mit dem „Ich" beginnt eine neue Epoche im Leben des Kindes und erst dann setzt der Knabe seiner Bitte: „Ich — Butterbrod" auch das Zeitwort „haben" hinzu. Zuletzt endlich spricht er den vollen Satz

mit seinen Formwörtern: „Ich will ein Butterbrod haben.“ Wenn dies erfahrungsmäßig der naturgemäße Entwickelungsgang im Leben des Kindes ist, warum befolgt man ihn nicht in der Schule? Warum fängt man nicht mit einem concreten Hauptworte an? — Wozu zum Anfange die abstracten Formwörter?“

Während man sich hier und anderwärts um diese Frage stritt, hatte schon 1843 der Leipziger Bürgerschuldirector **Vogel** († 1862) alle diese Einwendungen erledigt. Er ging von der Erfahrung aus, daß ein Kind Nichts lieber schreibt, auf Nichts so stolz ist, als darauf, daß es seinen Namen schreiben kann. Darum ging er auch von einem Namen, von einem concreten Hauptworte aus. Vogel gab „Des Kindes erstes Schulbuch“ (Leipzig, bei Friedr. Fleischer) heraus und gründete seine Methode auf Normalwörter, denen er die entsprechenden Bilder — wie Valentin Ickelsamer schon 1534 und später 1712 ein Ungenannter wollte — beigab, so daß das Kind neben dem „gemalten“ Hute einen „gedruckten“ und einen „geschriebenen“ Hut hatte und beim Anblicke des gemalten Hutes sofort wußte, daß das nebenstehende Wort „Hut“ heißt. Vogel ging vom gemalten Hute aus (Anschauungsunterricht), sprach dann den Kindern das Wort „Hut“ langsam vor (Analysirübungen) und sagte dann: Seht, dieses hier ist ein gedruckter Hut. (Lesen.) Wie heißt also der erste Laut? Wie der zweite und dritte? Der letzte? Wie heißt H-u zusammen? u-t? (Synthesis.) Dann entstand das Wort durch das Schreiben wieder vor den Augen des Kindes, und die Kinder dictirten gleichsam dem Lehrer: H-u-t, bis sie endlich selbst die Befähigung erlangt hatten, das Wort zu schreiben. So ging Vogel nach seiner Meinung ganz richtig von der Sache zum Zeichen, vom Hören zum Sehen, so lernten die Kinder schreibend lesen und lesend schreiben. — Hierbei dürfte zugleich O. M. Krämer's Originalwerk: „Ueber einen ganz neuen Unterrichtsgang“ (Leipzig, bei Schrey), zu erwähnen sein, weil Manche das Verdienst der Erfindung der betreffenden Methode Vogel ab- und Krämer zusprechen. Uebrigens scheint der Streit über die „Erfindung“ ziemlich müssig; denn die sogen. Vogel'sche Methode ist nichts Anderes als eine Modificirung, eine Verbesserung der Jacotot'schen. Zwar verwahrt sich Vogel dagegen, indem er in Abrede stellt, bei Abfassung seines Schulbuches Etwas von Jacotot „dem Tausendkünstler“ gewußt zu haben. Allein er sagt selbst: „Ich stelle nicht in Abrede, daß ich dennoch, wenn auch unbewußt, ihm (Jacotot) gar Manches zu danken habe, weil überhaupt in unseren Zeiten nicht leicht Einer wird sagen können, daß er die Resultate seiner Bestrebungen nur eben sich selbst allein zu danken habe. Unser geistiges Leben bewegt und entwickelt sich in einer spirituellen Atmosphäre, in einem Ideenluftkreis, der zum großen Theile von Andern bereitet wird; wir athmen daher jeden Augenblick Fremdes ein, assimiliren es uns, ohne es zu wissen. Es ist genug, wenn wir nur nicht als Drohnen von Anderer Thätigkeit und Tüchtigkeit leben.“ — Was Vogel forderte, das führte der Lehrer Vater in der ersten Bürgerschule Leipzigs so ausgezeichnet aus, daß nach kurzer Zeit die erste Bürgerschule zu Leipzig zum Wallfahrtsorte

der deutschen Elementarlehrer wurde. Nach dem Vorgange Vogel's schrieb dann der Lehrer Thomas in Möckern (jetzt Director der Raths-Freischule in Leipzig) seine Fischfibel: „Lese- und Schreibfibel für Elementarclassen. Nach der analytisch-synthetischen Methode. Von Berthelt, Jäckel, Petermann und Thomas." (Leipzig, Klinkhardt.) Diesem Schulbuche folgte eine Anweisung für Lehrer: „Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's" (Leipzig, Klinkhard). Das Büchlein ist recht gut geeignet, diejenigen Lehrer, welche die Lebensbilder I in ihrer Schule brauchen, über die Theorie der analytisch-synthetischen Methode zu instruiren. All' diese Samenkörner sind auf guten Boden gefallen und haben reiche Frucht getragen; denn die in Rede stehende Methode hat sich in vielen Schulen Sachsens, Würtembergs, Badens, Baierns rc. eingebürgert. Was Thomas zunächst für Sachsen wirkte, das wirkte Böhme für Preußen (Böhme's „Anleitung zum Gebrauche der Lesefibel"; Berlin, bei Rudolph Gärtner [Amelung], 5. Aufl. 1867). Und was Böhme für Preußen erstrebte — nämlich allgemeine Einführung der Vogel'schen Methode in den preußischen Volksschulen —, das hat der Dessauer Lehrer Nießmann in seinem, dem Seltzsam'schen Werkchen gut nachgebildeten Büchlein über Dr. Vogel's Lesemethode (Leipzig, bei J. Klinkhardt, 1864) zunächst für die Schulen des Herzogthums Anhalt-Cöthen erstrebt, und nicht ohne Erfolg. Insbesondere sind seine Widerlegungen der Einwürfe seitens derjenigen Lehrer, welche vollclassige (ungetheilte) Schulen haben, S. 49—58, recht gut geeignet, etwaige Vorurtheile gegen den Betrieb dieser Methode gründlich zu beseitigen. Auch das Buch des Leipziger Bürgerschullehrers Klauwell („Das erste Schuljahr"; Leipzig, bei J. Klinkhardt, 1866) legt die Vogel'sche Methode eingehend und praktisch dar. Es erschien mit der ersten Auflage des unserigen zu gleicher Zeit und hat uns um so mehr mit aufrichtiger Freude erfüllt, als es Veranlassung wurde, uns der angenehmen Stunde zu erinnern, die wir bei Gelegenheit der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Leipzig bei Herrn Klauwell verlebten, als derselbe in Gegenwart einer zahlreichen Zuhörerschaft eine Lection im Sprech-Schreib-Lese-Unterrichte ertheilte. Wir wollen nicht versäumen, Herrn Klauwell noch nachträglich die Versicherung zu geben, daß uns sein Unterricht recht wohl gefallen und insbesondere sein freundlicher Lehrton sehr angesprochen hat. — In der neueren und neuesten Zeit hat sodann die in Rede stehende Methode eine Anzahl neuer Bearbeiter gefunden, z. B. Schneyer in Coburg, Franke in Weimar, Heinrich in Prag, Frühwirth und Fellner in Wien, Jütting in Einbeck u. A. m.; auch ist nach dem Vorgange des vorliegenden Buchs die geschichtliche Entwickelung der Leselehrmethoden wiederholt bearbeitet worden, z. B. von Schiernhorn in Brandenburg (Brandenburg, Wiesecke), von Frühwirth, Fellner und Ernst in Wien (Wien, Pichler's Wittwe), Jütting in Einbeck (Leipzig, Siegismund & Volkening), A. Böhme in Berlin (Berlin, Rudolph Gärtner) u. A. m. Bei diesem neuerwachten Leben ist es nicht zu verwundern, wenn auch in weiteren Kreisen das Interesse für die Sache angeregt worden ist und die Methode, für welche unsere Schrift eingetreten ist, von Jahr zu Jahr mehr an

Terrain gewinnt. Von Schlimbach's Fibel z. B. sind in wenigen Jahren ca. 40000 Exemplare abgesetzt worden.

Sehen wir uns auf dem großen Gebiete des ersten Leseunterrichts um, so finden wir, daß die alte Buchstabirmethode jetzt endlich auf den Aussterbeetat gesetzt ist, daß auch die für sich bestehende Lautirmethode mehr und mehr abnimmt, daß dagegen die Schreiblese- (seltener die Leseschreib-) Methode in sehr vielen Schulen gehandhabt wird und daß die analytisch-synthetische (Vogel'sche) Methode jedes Jahr mehr Freude findet. Neuerdings hat man auch versucht, die Gegensätze in den verschiedenen Methoden zu versöhnen und die Vorzüge verschiedener Methoden in einer zu vereinigen — es sei hier nur an die deutsche Reichsfibel der Gebrüder Dietlein erinnert —, so daß man mit Uhland sagen kann: „Das ist Freude, das ist Leben, wenn's von allen Zweigen schallt". —

So steht also die Sache der Leselehrmethode heute! Ob es wohl an der Zeit ist, die Acten zu schließen? Ob die Sache wohl spruchreif ist, um von dem Geschwornengerichte der Pädagogik nach Recht und Gerechtigkeit abgeurtheilt zu werden? Wir sind nicht wie manche Andere in die Idee vernarrt, die absolute Wahrheit zu haben *), sondern wir sind der Ansicht, daß die Sache jetzt noch mitten im Flusse ist, und daß es noch geraumer Zeit bedarf, ehe sich das allgemeine Urtheil vollständig abklärt. Laßt uns nur Lehrfreiheit, d. h. Methoden- und Entwickelungsfreiheit, und die Sache wird sich schon machen! Eins aber glauben wir durch die Darstellung der vorstehenden geschichtlichen Entwickelung erreicht zu haben, — die Auffassung nämlich, daß die mannigfachen Verirrungen, welche uns die Geschichte der Pädagogik aufweist, ganz vorzüglich geeignet sind, uns zur Demuth und — zur Wahrheit zu führen. So Mancher, der marktschreierisch seine Methode als etwas Nagelneues anpreist, kann aus der Geschichte der Methodik lernen, daß Alles schon dagewesen, oder daß — wie Goethe sagt — alles Gedachte schon einmal gedacht worden ist. Der Weg zur Wahrheit geht durch den Irrthum. Was die Jetztzeit errungen hat, das hat sie der Vorzeit zu danken, denn die Gräber unserer Vorfahren sind die Saatfelder, von denen aus ein neues Leben in die Gegenwart herüberweht. Tausend wackerer Lehrer haben vor uns ihre Versuche gemacht und schwere Kämpfe durchgekämpft; wir aber tragen die Früchte ihrer Siege heim, vertheilen sie mit freundlichem Antlitz unter die fröhliche Kinderschaar, die zu unseren Füßen sitzt, und hoffen, daß die künftige Generation, auf unseren Schultern stehend, die gute Sache zu einem gedeihlichen Abschlusse führen wird. Von dieser Hoffnung beseelt, glauben wir, daß auch unser geschichtlicher Abriß seine guten Früchte bringen wird.

---

*) Diese Idee ist uns in einem Buche über die Sprechschreiblesemethode eines preußischen Lehrers begegnet, der, ohne unsern Namen zu nennen, unser Buch ausgeplündert und dann vor Aufstellung seiner „Manier" uns durch die Hechel gezogen hat. Wir überlassen ein solches Verfahren dem sittlichen Urtheile der Leser!

Wir sind mit unserer Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der Leselehrmethoden zu Ende. Der geneigte Leser hat nun die Auswahl, für welche Methode er sich entscheiden will. An Methoden aller Arten und an Fibeln in vielen Auflagen ist kein Mangel. Altes und Neues, Gutes und Schlechtes, wir haben Alles in Allem. Jetzt gilt die Entscheidung. Entweder — oder!

Wir unsererseits haben uns für die Vogel'sche Methode entschieden und bringen dieselbe in den uns anvertrauten Schulen seit Jahren mit den besten Erfolgen zur Durchführung. Warum wir gerade diese Methode wählen, ist schon zur Genüge aus dem Obigen ersichtlich und wird sich auch im Späteren weiter zeigen. Wie wir aber diese Methode zur Ausführung bringen, das soll der nachfolgende zweite Theil dieses Büchleins lehren. Wir wollen indeß im Voraus gestehen, daß wir in Einzelnem von Vogel's Methode abweichen. Wir fangen z. B. nicht sofort mit dem Normalworte an, sondern verwenden erst eine oder einige Wochen, je nach Befinden auch länger, auf Vorübungen, durch welche wir Auge, Ohr, Mund und Hand der Kinder zur Auffassung des Unterrichtes geneigt, die Kinder überhaupt erst lernfähig zu machen suchen. Durch diese Vorübungen werden die meisten Einwände gegen die Einführung des vereinigten Sprech-Schreib-Lese-Unterrichtes hinfällig, vor Allem verliert die Behauptung, daß die Sprech- und Schreibschwierigkeiten auf nicht zu beseitigende Schwierigkeiten stießen, allen Grund und Boden. Wir gehen ferner von dem Grundsatze aus: „Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal, nie zwei zusammen!" Aus diesem Grunde nehmen wir auch nicht die Wörter bunt durcheinander, sondern zuerst nur einfache, einsylbige Hauptwörter ohne Dehnung und ohne Schärfung; das Schwierigere folgt immer erst dann, wenn das Leichtere richtig begriffen und eingeübt ist. Denn wenn irgendwo, so thut gerade hier ein fester Plan und ein allmähliches Vorwärtsschreiten noth. Aus demselben Grunde nehmen wir auch nicht gleich von vornherein die Schreib- und die Druckschrift zusammen, sondern erst die Schreibschrift und, wenn die Kinder dieselbe lesen und schreiben können (nach $1/2$—$3/4$ Jahren), die Druckschrift. Dem Kinde macht es immerhin schon Mühe genug, eine Schrift kennen zu lernen; warum auf einmal zwei Schriftarten einprägen? Wie schwer würde es uns Erwachsenen fallen, wenn wir zu gleicher Zeit mit russischen Buchstaben schreiben und nach türkischen lesen sollten? Und doch muthet man Aehnliches, nämlich die gleichzeitige Kenntniß zweier Schriftarten, den armen Kindern zu! Wir wollen indeß dem folgenden Abschnitte, der das Weitere zeigen wird, hier nicht vorgreifen.

Zweiter Theil.

Die theoretischen Grundlagen des vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterrichtes.

Wer versucht hat, kleine Kinder an einem und demselben Gegenstande längere Zeit zu beschäftigen, der wird die Erfahrung gemacht haben, daß die Kinder nicht Stand halten, bald unruhig und unaufmerksam werden und ihre Unlust schließlich im Gähnen oder im Einschlafen kundgeben. Diese Erfahrung ist die Veranlassung geworden, weßhalb man in den Elementarclassen den Unterricht nicht mehr auf ganze Stunden ausdehnt, sondern ihn auf kürzere Zeiten, etwa auf Viertelstunden, bemißt und dadurch für eine der Kindesnatur entsprechende Abwechselung und Mannigfaltigkeit Sorge trägt, ohne welche nun einmal die Kinder nicht die rechte Freude am Unterrichte haben und keine erfreulichen Fortschritte im Lernen machen. Allein so richtig und tiefbegründet diese Forderung ist, so läßt sich doch auch nicht in Abrede stellen, daß mit dieser Mannigfaltigkeit an sich nicht das Mindeste genützt wird, denn wenn der Lehrer für seinen Elementarunterricht nicht eine bestimmte Grundlage, nicht einen wohlerwogenen Plan, nicht einen concreten Mittelpunkt gefunden hat, von dem Alles ausgeht und auf den Alles zurückbezogen und zurückgeführt wird, dann wird er gar bald die Erfahrung machen, daß der öfter eintretende Wechsel der Unterrichtsgegenstände die Entwickelung der Kinder nicht fördert, sondern hindert, nicht die Wißbegierde erregt, sondern die Neugierde reizt, nicht den Ernst weckt, sondern den Leichtsinn, die Flatterhaftigkeit und Zerfahrenheit begünstigt und dadurch nicht allein der intellectuellen, sondern auch der sittlichen Entwickelung der Kinder in der traurigsten Weise Abbruch thut. Oder welchen Segen vermöchte jenes schmetterlingsartige Hin- und Herflattern von einem Gegenstande zum andern den Kindern zu bringen! Kaum haben sie sich mit Liebe in eine Sache hineingedacht, so werden sie schon wieder davongerissen und zu einem andern Gegenstande geführt. Die Kinder, die an einem Gegenstande Viel, aber nicht an vielen Dingen Wenig lernen sollen, werden durch das fortwährende Nippen und Naschen an Allerlei schließlich zu einer ernsten Arbeit unfähig und gewinnen niemals eine tiefergehende Bildung; Oberflächlichkeit, Zerfahrenheit und Blasirtheit sind die einzigen Früchte, welche das rasche Ueberspringen von einem Gegenstande zum andern mit sich bringen.

Man sieht aus dieser Darlegung, daß sich der Elementarlehrer fortwährend zwischen einer Scylla und Charybdis befindet, und daß er als Steuermann auf dem Schifflein des Unterrichtes allen Grund hat, den Compaß fest im Auge zu haben und die Klippen zu vermeiden, an denen sein Fahrzeug zerschellen kann.

Um seinen Schülern den Gewinn eines fundamentalen Unterrichtes und sich selbst die Freude seines Berufes zu sichern, hat der Elementarlehrer nach einem Wege zu suchen, auf welchem die Kinder einerseits vor Zerstreuung bewahrt werden und der ihnen andererseits doch auch die nothwendige Abwechselung bietet. Der Lehrer wird diesen Weg finden, wenn er für seinen Elementarunterricht ein Centrum sucht, um das sich Alles gruppirt, und wenn er ferner um dieses Centrum die gesammte Kraft des Schülers schaart, so daß er den in den Mittelpunkt des Unterrichtes gestellten Gegenstand mit den Kindern nicht allein von den verschiedensten Seiten, sondern auch auf die verschiedenste Weise betrachtet, die verschiedensten Thätigkeiten der Kinder in Anspruch nimmt und so bei aller Mannigfaltigkeit und Abwechselung immer einen festen Kern hat, der den Unterricht vor Zerfahrenheit schützt. „Es gibt darum“ — sagt Niethammer — „nur Eine wahre, den Gesetzen des Geistes ganz angemessene Methode, um durch Unterricht zur Entwickelung einer gründlichen Allgemeinheit und Einheit beim Schüler mitzuwirken. Und diese Eine Methode ist: vom Einzelnen in Vielem, als der breiten Basis, zur Einheit des Princips allmählich aufzusteigen und in einzelnen kleineren Kreisen, die der Schüler übersehen kann, das Eine in Vielem finden, und wieder das Eine in dem Vielen suchen zu lehren.“ Für unsern in Rede stehenden sprachlichen Elementarunterricht ist dieses Centrum das jedesmalige Normalwort. Wir wählen zu Normalwörtern Hauptwörter, weil das Hauptwort für die Kinder das Concreteste und darum die naheliegendste Wortart ist und sich am ersten dazu eignet, den Uebergang von der bisherigen Sprache derselben zu vermitteln. An diese Normalwörter muß also der Unterricht anknüpfen, von diesem Punkte aus sich weiter entwickeln, wenn er ein Unterricht werden soll, der Leben erweckt, Leben gibt und Leben fördert. — Bei Behandlung dieser Normalwörter ist aber vor Allem festzuhalten, daß der erste Elementarunterricht die Cultur der Sprache im Auge haben muß. Die Sprache ist der durch Worte vermittelte Gedankenausdruck, und Denken und Sprechen stehen daher in dem unmittelbarsten Zusammenhange. Der Gedanke erzeugt die Sprache und die Sprache erzeugt den Gedanken; denn wie der Gedanke die Macht hat, sich durch's Wort in die sichtbare und hörbare Welt einzuführen und gestaltend auf sie einzuwirken, so hat die Sprache auch die Macht, Anschauungen des Sprechenden auf den Hörenden mit der vollen Kraft des sinnlichen Eindrucks überzutragen und die Empfindungen des Sprechenden mit der gleichen Stärke in dem Hörenden hervorzurufen. Wer den innigen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen kennt und weiß, daß das Denken ein stilles Sprechen und das Sprechen ein lautes Denken ist, der wird auch zugeben, daß Geistesbildung und Sprachbildung, daß Sprachreichthum und Geistesreichthum sich gegenseitig bedingen, fördern und erhöhen, und daß darum sprachrichtiges Denken und denkrichtiges Sprechen im Unterrichte nie getrennt sein dürfen. Denken und Sprechen sind ein- für allemal die Hauptfactoren, die Generalmittel aller geistigen Bildung. Ohne Sprache ist der Schüler ein todtes Meer,

ein braches Land. — Allein wie es kein Sprechen ohne Denken gibt, so gibt es auch kein Denken ohne Anschauung. Wo die Anschauung fehlt, da fehlen die Begriffe, und wo die Begriffe fehlen, da fehlt die Sprache. Der erste Unterricht muß also Anschauungs-, Denk- und Sprechunterricht sein. Außerdem muß hier noch in Betrachtung gezogen werden, daß die Sprache des Menschen in verschiedener Weise zu Tage tritt. Der Mensch gibt seine Gedanken kund auf hörbare Weise: er spricht, liest oder singt; oder er äußert seine Gedanken auf sichtbarem Wege: er schreibt oder zeichnet. Und so folgt denn daraus, daß die Sprache außer den oben bereits genannten Mitteln noch vorzüglich gebildet wird durch Lesen und Schreiben. Wir lassen an dieser Stelle noch unberücksichtigt, daß das Lesen der umgekehrte Act des Schreibens ist, daß sich Schreiben und Lesen zu einander verhalten wie Geben und Nehmen, und daß, wie das Nehmen ein Geben voraussetzt, auch das Lesen erst später als das Schreiben folgen kann. Wir constatiren hier nur, daß der erste Unterricht, welcher das Fundament zum späteren Baue legen soll, eine breite Grundlage haben muß, und daß nicht allein das gelesene, sondern auch das geschriebene, gesprochene, gehörte und gesungene Wort in Betrachtung zu ziehen ist. Die Sprache kann erst dann in entsprechender Weise zur Entwickelung kommen, wenn alle Seiten derselben und zwar harmonisch cultivirt werden und wenn demgemäß der erste Unterricht nicht ein einseitiger Leseunterricht, sondern ein allseitiger Anschauungs-Denk-Sprech-Schreib-Lese-Gesang-Unterricht ist. Ein Unterrichtsgegenstand bedingt, ergänzt, fördert und vollendet dann den andern, und nicht allein das Auge, sondern auch das Ohr, der Mund und die Hand werden in den Dienst des Geistes und damit in den Dienst der Sprache gestellt.

Es liegt in der Natur der Sache, daß der Elementarunterricht, der Alles in Eins zusammenfaßt, den didaktischen Gesetzen entsprechen muß: Gehe vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten, von der Sache zum Zeichen, von der Anschauung zum Begriff. Aus diesem Grunde kommt auch bei keinem Unterrichtsgegenstande so viel auf eine stufenmäßige Aufeinanderfolge der in zweckmäßiger Weise ausgewählten Lehrstoffe an, als gerade beim ersten sprachlichen Elementarunterrichte. Wir glauben daher im Interesse unserer Leser zu handeln, wenn wir im Folgenden die einzelnen Thätigkeiten, welche bei diesem Unterrichte ineinandergreifen müssen, nicht allein nach ihrer genetischen Stufenfolge aufzählen, sondern sie auch erörtern, begründen und somit einen Ueberblick über das Wesen des vereinigten Anschauungs-Denk-Sprech-Schreib-Lese-Gesang-Unterrichtes geben.

I. Der Anschauungsunterricht.

Das Erste, was der Unterricht zu bieten hat, ist die Anschauung desjenigen Gegenstandes, welcher durch das Normalwort bezeichnet wird und welcher das Centrum bildet, von dem aus die einzelnen Unterrichtsfächer wie die Radien eines Kreises ausgehen. Die Anschauung ist im Elementarunterrichte das Erste und Wichtigste. Das Erste — denn ohne Anschauung gibt es keine Begriffe und ohne Begriffe gibt es kein Denken. Alles Denken hat seine tiefsten Wurzeln in den durch die Sinne vermittelten Anschauungen. Darum sind auch die ersten Anschauungsübungen stets Uebungen der Sinne; die Sinne aber sind gleichsam die Thore, durch welche die äußere, irdische Welt ihren Einzug in die innere, geistige hält. Nur an der außer uns liegenden Welt kann sich die Innenwelt unseres Geistes entwickeln. Darum ist auch der Spruch: „Was nicht durch die Sinne geht, ist überhaupt nicht im Geiste", für die früheste Bildung der Kinder ein vollständig wahres Wort, denn wo die Sinne vom Anfang an den Dienst versagen, da ist der Mensch zur Entfaltung der von Gottes Gnaden ihm verliehenen Geisteskräfte und Anlagen unfähig. — Die Anschauungsübungen, welche im Elementarunterrichte das Erste sind, sind aber auch zugleich das Wichtigste. Diesterweg sagt in dieser Beziehung ganz treffend: „Nur durch die Anschauung gewinnt man eine lebendige Einsicht in das Wesen der Dinge, nur durch sie erzeugt man wahren Lerneifer und wahre Bildung. Daher ist auch nur der Lehrer, welcher sich nicht eher bei seinem Wissen beruhigt, bis er die Sache anschaulich erkannt hat, ein guter Elementarlehrer. Einen solchen braucht man vor abstractem Unterrichte nicht zu warnen, denn er denkt nicht abstract und hat an seinem eigenen anschaulichen Erkennen einen Maßstab dafür, was in die Volksschule gehört und was nicht. Sein ganzes Streben geht dahin, auch in seinen Schulen die anschauliche Erkenntniß zu erzeugen. „Darin steckt das ganze Geheimniß der Elementarmethode."

Zur Vermeidung etwaiger Mißverständnisse muß ausdrücklich hervorgehoben werden, daß die Cultur der Sinne im Anschauungsunterrichte nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist, und daß der Zweck des Anschauungsunterrichtes vor Allem in der Schärfung und Uebung der geistigen Auffassung, in der Erregung des empirischen Interesses, in der Beibringung richtiger Begriffe und der Verwerthung nützlicher Kenntnisse zu suchen ist. Erst durch den Anschauungsunterricht werden die Kinder lernfähig, denn er allein ist im Stande, falsche Vorstellungen zu berichtigen, richtige weiter zu bilden und fehlende zu schaffen. Wo darum in den Schulen der Anschauungsunterricht brach liegt, da liegt auch die Geistesbildung brach, da werden die Menschen nicht zu denkenden Wesen erzogen, da kann niemals von einem selbstständigen Urtheilen und Schließen die Rede sein, sondern alles Reden ist nur ein den Menschen entwürdigendes Nachplappern vorgeschwatzter Wortformeln.

Soll der Anschauungsunterricht zu einer wahren Geistesbildung führen, so ist freilich Mancherlei nöthig, und der Lehrer — der Baumeister in seiner Schule — hat allen Grund, sich über die Anforderungen oder Bedingungen klar zu werden, deren Erfüllung ihn zum Ziele führen. Welche dies sind, mag im Folgenden in der Kürze dargestellt werden.

1. *Wie sich ein tüchtiger Baumeister zunächst mit Umsicht und reiflicher Ueberlegung seinen Bauriß entwirft, so muß auch der Lehrer im Anschauungsunterrichte für Beschaffung eines geeigneten Lehrplanes Sorge tragen.* Wer dabei die subjective Kraft des Kindes nicht beachtet und wer nicht zu erforschen sucht, was das Kind bereits vorgebildet in sich trägt, wer nicht auf psychologische Thatsachen fußt und bei seinem Unterrichte nicht genetisch entwickelnd verfährt, der wird trotz aller Anschauungsübungen Nichts leisten. Der Anschauungsunterricht muß wie ein Januskopf sein, er muß in die *Vergangenheit* des Kindes schauen und sich darüber klar werden, was dem Kinde bereits klar ist, was ihm noch dunkel vor der Seele schwebt und was ihm noch fehlt; aber er muß auch in die *Zukunft* des Kindes blicken, damit rechtzeitig die Fundamente gelegt werden, auf denen sich der Geistesbau erheben soll. Wer keinen bis in's Einzelnste ausgearbeiteten Lehrplan hat, gleicht einem entmasteten, steuerlosen Schiffe, welches auf weitem Meere zweck- und ziellos hin- und herschaukelt. — Insbesondere thut es noth, daß man bei Aufstellung des Lehrplanes darauf Rücksicht nimmt, daß der Anschauungsunterricht die *Grundelemente des Denkens* fest begründe, daß z. B. das Kind die verschiedenen Farben, die hauptsächlichsten Substanzen, Eigenschaften und Thätigkeiten der Dinge, Orts-, Zeit-, Art- und Weise- und Zweck-Bestimmungen 2c. kennen lerne, und daß in dieser Beziehung Nichts vergessen und versäumt werde, was für die Geistesbildung und das Leben der Kinder von Werth sein könnte. Wer als praktischer Schulmann im Kreise der Kleinen eine Reihe von Jahren thätig gewesen ist, wird zugeben, daß der Anschauungskreis der Kinder ein *außerordentlich* kleiner ist, und daß es vor Allem noth thut, den Kindern, die oft mit offenen Augen die alltäglichsten Dinge nicht sehen und mit gesundem Ohre das Gewöhnlichste nicht hören, die Sinnenwelt mit dem Schlüssel des Geistes aufzuschließen und ihnen das „Hephata“, d. i. „Thue dich auf“, zuzurufen. Ohne wohldurchdachten, stufenmäßig fortschreitenden, lückenlosen Plan ist aber die Erreichung dieses Zieles rein unmöglich.

2. *Wie ein guter Baumeister sich das zweckentsprechende Baumaterial in ausreichender Menge zu verschaffen sucht, so muß auch der tüchtige Elmentarlehrer für Beschaffung des rechten Anschauungsmaterials Sorge tragen.* Dieses sind *wirkliche* Dinge, die vor die Sinne des Kindes geführt werden können und werden. Sprechen ohne Sehen heißt, wie Lüben ganz treffend in Gera sagte, „leeres Stroh dreschen“. Aber nicht allein *sehen* muß

das Kind den Gegenstand (den Baum, das Haus, den Igel, die Rose, die Glocke), es muß auch hören, wie die Glocke klingt, es muß den Duft der Rose kennen lernen, die Stacheln des Igels betasten, die Säure des Essigs schmecken ꝛc. Hier reicht das Vorsagen und Vormachen nicht aus, hier macht nur eigene Erfahrung weise. Oder wie anders sollte das Kind zu den Begriffen süß und sauer, spitz und stumpf, hell- und tieftönend, wohlriechend und geruchlos ꝛc. kommen, wenn nicht die eigene Erfahrung dem Kinde zur Beschaffung dieser Begriffe behülflich wäre?

Je reicher der Vorstellungskreis und die Begriffswelt ist, die im Anschauungsunterrichte den Kindern zur Aneignung vorgeführt werden kann, um so nothwendiger ist es, daß sich der Lehrer auf die einfachsten und naheliegendsten Dinge beschränkt. Nicht Alles, was überhaupt anschaubar ist, kann, soll und darf den kleinen Kindern zur Anschauung vorgeführt werden, sondern überall muß die nothwendige objective Grenze der Anschauungsübungen durch den Wahrnehmungs- und Erfahrungskreis der Kinder bestimmt werden. Was außerhalb der Peripherie des kindlichen Erfahrungskreises liegt (seltene Thiere, ausländische Pflanzen, fremde Kunstproducte), ist vom ersten Anschauungsunterrichte auszuschließen und für das spätere Leben des Kindes aufzusparen. Nicht das Zusammengesetzte, sondern das Einfache, nicht das Künstliche, sondern das Natürliche, nicht das Seltene, sondern das Gewöhnliche ist für unsere Kinder das Beste. Man gebe den Kindern auch im Anschauungsunterrichte eine einfach-gesunde Hausmannskost und hüte sie recht sorglich vor Marzipan und schwer verdaulichen Speisen. Dabei ist nicht zu übersehen, daß die Kinder mehr Interesse für Naturgegenstände als für Kunstproducte zeigen, und daß der Lehrer diesen Wink der Natur nicht allein zu beachten, sondern daß er auch aus seiner Heimath solche Naturkörper auszuwählen hat, welche einen typischen Charakter haben und das genau und bestimmt zeigen, was sie zeigen sollen. Und diese charakteristischen Exemplare dürfen den Kindern nicht in dämmernder Ferne gezeigt werden, sondern müssen klar in der Nähe betrachtet werden, weil nur so das empirische Interesse und die Lust zu weiteren eigenen Beobachtungen wächst. Daß nach diesen Darlegungen der Anschauungsunterricht für Kinder der Städte ein anderer sein muß als für Kinder der Dörfer, und daß überhaupt die geistige Entwickelungsstufe der Kinder stets in erster Linie stehen muß, bedarf nach dem Obigen wohl keiner weiteren Auseinandersetzung.

Wenn wir im Obigen gefordert haben, daß die Anschauungsobjecte, welche dem Kinde vorgeführt werden, wirkliche Dinge sein sollen, so folgt daraus zugleich, daß wir die oft empfohlenen Bilder der Gegenstände für den ersten Anschauungsunterricht als ungenügend verwerfen. Das Bild kann schon deßhalb den in natura vorzuzeigenden Gegenstand nie ersetzen, weil das Bild nicht der Gegenstand selbst, sondern nur das Zeichen für den Gegenstand ist. Dazu kommt, daß das Bild den Gegenstand stets nur von einer Seite zeigt (in einer Fläche), und daß durch das unrichtige Größenverhältniß verschiedener Bilder das Kind Veranlassung zu den seltsamsten Irrthümern erhält. Man denke z. B.

nur an die bildliche Darstellung einer Maus und eines Hirsches, wie sie in manchen Bilderbüchern vorkommen. Hat das Kind einen Hirsch in natura gesehen, so weiß es, um wievielmal der Hirsch größer ist, als die Maus; ist ihm aber der Hirsch in natura unbekannt, dann verdenke man es dem Kinde nicht, wenn es aus beiden Bildern die Schlußfolgerung zieht, daß der Hirsch nur 8= bis 10mal größer sei, als die Maus. Von der nach Gestalt und Farbe oft so jämmerlichen Darstellung der Bilder sehen wir ganz ab und bemerken nur, daß sie nur dann den wirklichen Gegenstand ersetzen können, wenn die Kinder den augenblicklich nicht zur Stelle zu schaffenden Gegenstand bereits zur Genüge kennen und durch das Bild Veranlassung erhalten, die wirkliche Anschauung mit voller Klarheit und Frische zu reproduciren. Als Erinnerungsmittel haben dann gute Bilder (und für Kinder ist das Beste gut genug) ihren Werth; als erstes Anschauungsmaterial aber sind sie nicht allein unnütz, sondern unter Umständen sogar schädlich. Der Elementarlehrer wird darum den Kindern statt der Bilder von Menschenhand lieber das große Bilderbuch der Natur zeigen, welches der allmächtige Baumeister aller Welten mit unvergleichbarer Kunst, unübertrefflicher Weisheit und ewiger Schönheit uns geschenkt hat. Oeftere Excursionen in's Freie sind darum sehr zu empfehlen. Eine Unterrichtsstunde in der freien Natur — gute Disciplin vorausgesetzt — ist stets mehr werth, als eine Stunde in einer dumpfigen Schulstube.

3. Wie ein rechter Baumeister für regelrechte Bearbeitung seines Baumaterials Sorge trägt, so muß auch der Lehrer es sich zur Pflicht machen, seinen Unterrichtsstoff zu den Anschauungsübungen in gehöriger Weise vorzubereiten. Es ist ein großer Irrthum, wenn man meint, der Unterricht für die Elementarclasse erfordere weniger Vorbereitung, als der Unterricht für die Oberclasse. Wie man bei der Zubereitung der leiblichen Nahrung der kleinen Kinder sich sorglich in Acht nehmen muß, einen Diätfehler zu begehen, so muß man auch den Kindern die geistige Nahrung in richtig zugetheilten Portionen verabreichen und mit der Zubereitung nicht warten, bis die Glocke zur Schule ruft. Junge Lehrer, welche sich auf ihren Anschauungsunterricht nicht genügend vorbereiten, verfallen gewöhnlich in den Fehler, daß sie den Kindern zu wenig oder zu viel bieten. Dem Inhalte nach zu wenig, weil ihnen das Meiste und Beste erst nach der Stunde einfällt; der Sprache nach zu viel, weil sie, wie Alle, die ihr Wissen nicht beherrschen, im Gebrauch ihrer Rede verschwenderisch sind. Sie überschütten dann die Kinder gewöhnlich mit Wortmassen, so daß die Kinder in der Fluth der wortreichen, aber gedankenarmen Rede gar nicht zu sich selbst kommen und schließlich in jene Art von Gleichgültigkeit hineingerathen, die sich überall einstellt, wo man mit der Kraft nicht Maß hält und die Selbstthätigkeit der Kinder nicht anregt. Vorbereitungsstunden sind darum Segensstunden, und zwar nicht allein für den Lehrer, der sich dadurch in seinem Berufe jung und frisch erhält, sondern auch für den Schüler, der nur auf

diesem Wege plan- und stufenmäßig gefördert und in seiner Entwickelung methodisch vorwärts geführt werden kann. Bei seiner Vorbereitung, die sich sowohl auf die Herbeischaffung und Vertheilung des gesammten Lehrstoffes (nach Jahr, Monaten, Wochen, Stunden), sowie auf die Verarbeitung und Zurichtung der einzelnen Lectionen beziehen muß, hat der Lehrer vor Allem sich darüber klar zu werden, was er mit seinem jedesmaligen Unterrichte bezwecken und in welcher Form er ihn ertheilen will. Der Zweck kann ein verschiedener sein. Der Lehrer kann vorzugsweise das eine Mal die intellectuelle Kraft des Kindes in Anspruch nehmen, das andere Mal mehr auf das Gemüth einzuwirken beabsichtigen, oder das dritte Mal das sittliche Gefühl und die religiöse Stimmung der Kinder bilden. Im ersteren Falle handelt es sich darum, aus den Einzelvorstellungen (Anschauungen) Begriffe zu entwickeln; im zweiten Falle muß der Lehrer Stimmungen im Kinde zu erregen suchen, und im dritten Falle muß er die rechten Werthschätzungen bilden. Für den ersten Zweck ereignet sich der beschreibende Anschauungsunterricht, während der zweite und dritte mehr durch den erzählenden Anschauungsunterricht erreicht wird. Der beschreibende Anschauungsunterricht faßt die Dinge im Raume, der erzählende die Dinge in der Zeit; in jedem Falle aber muß der Lehrer sich klar darüber sein, was er geben (oder entwickeln), wieviel er geben und wie er es geben will. Bei seiner Vorbereitung kann er dabei auf dreierlei Weise verfahren. Entweder er arbeitet den Stoff schriftlich nach einer bestimmten Disposition ausführlich in Fragen und Antworten aus, oder er begnügt sich mit einer schriftlichen Disposition, oder er erwägt die Sache gewissenhaft in seinem Geiste und macht sich, damit er Nichts vergesse, nur einige Notizen.

Die letztere Art der Vorbereitung kann sich nur der gereifte Lehrer erlauben, die zweite dagegen führt nicht Jeden an's Ziel. Die erste dagegen ist jedem jungen Lehrer unbedingt zu empfehlen, der sich vor Abwegen im Unterrichte bewahren will. Wir wollen nicht fordern, daß der junge Lehrer seine vollständig ausgearbeitete Unterredung wörtlich memorire, obschon er dadurch an Präcision seiner Rede bedeutend gewinnen würde; auch wollen wir nicht verlangen, daß er sie bis auf's Komma so halte, wie er sie niedergeschrieben hat; wohl aber muß gefordert werden, daß er sich den Stoff so klar zurechtlegt und so sicher aneignet, daß er Herr und Meister der Form wird und nicht allein den Stoff, sondern auch die Kinder zu beherrschen im Stande ist. Es ist immer ein unbehagliches Gefühl für den sich nicht ordentlich vorbereitenden Lehrer, wenn ein Schulvisitator unangemeldet in die Schule tritt. Hat der junge Lehrer erst nicht gewußt, was er mit dem Anschauungsobjecte machen will, so verräth nun das planlose Umherreden erst recht die innere Verwirrung und die sich mehr und mehr steigernde Verlegenheit. Wohl darum jedem jungen Lehrer, der sich täglich nicht allein sagt, daß heute sein Schulinspector visitiren werde, sondern der sich auch fleißig daran erinnert, daß er allezeit einen höhern Schulrevisor um sich hat, dessen Revisionsprotokolle für die Ewigkeit gelten.

Wie aber auch die Vorbereitung ausfallen und welcher Gegenstand auch zur Anschauung vor die Sinne des Kindes gestellt werden mag, immer muß dafür gesorgt werden, daß die Kenntniß zur Erkenntniß, d. h. das Angeschaute in's Bewußtsein erhoben werde. Die bloße Anschauung an sich ist noch keine Erkenntniß, denn diese wird erst dadurch gewonnen, daß der Geist das Angeschaute scharf auffaßt, gliedert, verdeutlicht und sich aneignet, wobei der Geist in Regsamkeit versetzt wird und innerlich erstarken muß. Soll dieses Ziel erreicht werden, dann ist aber nicht allein nothwendig, daß dem Kinde inhaltsreiche Stoffe dargeboten werden, sondern es muß auch bei jeder Anschauung ein methodischer Stufengang eingehalten werden. Die Anschauung ist unter allen Umständen das Erste, eine genaue, dem kindlichen Interesse entsprechende Betrachtung und geistige Auffassung das Zweite, und das in sprachrichtiger Form zu bewerkstelligende Aussprechen des Angeschauten resp. Wahrgenommenen, Vorgestellten oder Empfundenen ist das Dritte. Erst die Sache, dann das Wort! Erst wenn dieser Stufengang consequent eingehalten wird, werden die Schüler vor jener Schwatzhaftigkeit, in der sich Gelerntes bloß im gedächtnißmäßigen Ablaufe ausspricht, bewahrt bleiben; sie werden Menschen, die über ihren Wissens- und Gedankenschatz nach dem Maße ihrer Kraft frei verfügen und die diese Beherrschung in folgerichtiger und bezeichnender sprachlicher Darstellung bethätigen. Sie lernen dann auch erkennen, daß jedes Wort seinen bestimmten Inhalt hat, und lernen darum auf's Wort merken. Ihr Sprechen ist dann kein gedankenloses, sondern ein gedankenvolles, denn es wird nicht von wildwachsenden Gedanken hervorgetrieben, wie sie der Zufall eingibt, sondern es steht unter der Leitung eines selbbewußten Willens; Anschauungs- und Sprechübungen sind darum unzertrennlich. Nur um uns über den Zweck und die Mittel der letzteren klarer zu werden, betrachten wir sie im Folgenden gesondert.

II. Die Sprechübungen.

Das Hauptziel des deutschen Sprachunterrichtes besteht in der Eroberung der deutschen Büchersprache. Die in dieser Sprache ausgedrückten Gedanken Anderer soll der Schüler richtig verstehen lernen und zugleich befähigt werden, seine eigenen Gedanken auf klare und unzweideutige Weise zum sprachlichen Ausdrucke zu bringen. Sprachverständniß und Sprachfertigkeit sind also die beiden Pole, um die sich aller Unterricht drehen muß. Nun ist es aber eine bekannte Sache, daß weder das Sprachverständniß noch die Sprachfertigkeit auf dem Wege grammatischer Belehrung erreicht werden kann, denn die Sprache kann nur durch Sprechen erlernt werden. Das sicherste Mittel zur sicheren

Aneignung und zum rechten Gebrauche der Sprache sind daher inhaltsreiche, gedankenerweckende und formenbildende Sprechübungen. Mit Recht fordert darum die neuere Pädagogik: „Jede Schule sei ein Sprechsaal!“ Der Anfang zu diesen Sprechübungen muß sofort bei der Einführung der Kinder in die Schule, d. h. in den ersten Stunden der Schulzeit, gemacht werden, denn vom ersten Anfange an kann die Aufgabe des schulmäßigen Sprachunterrichtes in nichts Anderem als in der Aneignung und Uebung der hochdeutschen Schriftsprache bestehen. Wer die Spracharmuth der Kinder kennt, sich von der Unbeholfenheit des Sprachausdruckes überzeugt hat, wird zugeben, daß diese letztere Forderung berechtigt ist, und zwar um so mehr, als die Schrift- oder Büchersprache nicht nur das Mittel, sondern auch die Grundlage des gesammten Schulunterrichtes ist und unsere Kinder im Elternhause meist keine, oder nur eine ungenügende Kenntniß und Anleitung zum Gebrauche der hochdeutschen Schriftsprache bekommen haben. Zwischen dem Sprechdeutsch der Kinder und dem Schriftdeutsch der Büchersprache ist ein himmelweiter Unterschied. — Wie in unseren Schulen die Verhältnisse liegen, können wir die Incipienten nach sprachlichen Rücksichten in zwei Kategorieen eintheilen. Die eine Art der Kinder ist durch den Umgang der Eltern mit den Formen und der Ausdrucksweise der hochdeutschen Umgangssprache — jener Sprache des mündlichen Verkehrs im gebildeten Mittelstande, die sich von der Büchersprache durch weniger strenge Formen 2c. ganz charakteristisch unterscheidet — einigermaßen vertraut. Die andere aber kennt weder die hochdeutsche Büchersprache, dieses Gemeingut des ganzen deutschen Volkes, noch die hochdeutsche Umgangssprache. Sie bringt ihre Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, Empfindungen, Gefühle in der naturwüchsigen Volkssprache des provinziellen oder örtlichen Dialekts zum Ausdruck, weil sie eine andere Sprache als diese bisher noch nicht gehört haben. Wie wenig ähnlich dieser Dialekt der hochdeutschen Schriftsprache und wie schwer die Aufgabe des Elementarlehrers ist, die Kinder in das Gebiet der hochdeutschen Schriftsprache einzuführen, mögen folgende concrete Beispiele aus unserer Umgebung darthun. Wenn ein Junge aus den niederen Ständen hiesiger Bevölkerung von seinem Vater oder seiner Mutter die Erlaubniß erhält, auf die Straße zu gehen und dort mit seinen Kameraden eine Stunde zu spielen, so drückt der Junge seine Freude darüber etwa in folgenden Worten aus: „Min Vatter (Motter) hät gesaat, öch söll uff de Gass' gie onn ä Stonn späel.“ Statt „heute Abend“ spricht man hier: hit Omend, statt Stiefel: Stäwel, statt Milch: Mälch, statt lief: luf, statt Kohlen: Kollen 2c. Was würde ein Franzose, der sich im Gebrauche der deutschen Sprache geübt hat, sagen, wenn er Sätze hörte wie: „Römm de Schuffel onn holl schiene Kollen us d'n Käller ruff!“ Und doch ist in unserm Gotha die Sache noch immer nicht so schlimm wie an manchen andern Orten. So conjugirt man z. B. das Zeitwort „haben“ im Ruhlaer Dialekt: ech huhn, thau häst, a hätt, mei hunn, ai hutt, jü hunn. Das wissenschaftlich gearbeitete Buch des hiesigen Professors K. Regel über die Ruhlaer Mundart (Weimar, bei Böhlau) giebt einen interessanten Einblick und eine reiche Menge anschaulicher Beispiele, aus

denen man das Eigenthümliche des dortigen Volksdialektes zur Genüge kennen lernt. Leute, die sich nie um das Volk und seine Sprache bekümmert haben, ignoriren zwar vornehm lächelnd den naturwüchsigen Dialekt der niederen Bevölkerung; der Volksschullehrer aber darf dies nicht und kann es nicht. Als Volksschullehrer muß er sich um das Volk, um dessen Sitte und Sprache, um dessen Denken und Thun bekümmern. Er muß an das anknüpfen, was das Kind an Sprachstoff mitbringt, und muß darum anfangs das Hausdeutsch der Kinder in's Hochdeutsch der Schulsprache übersetzen; er muß, wenn er die Kinder zu sich heraufheben will, sich zu ihnen hinabneigen. Thut er Letzteres nicht, dann verstehen ihn die Kinder nicht, sein Unterricht geht hoch über ihre Köpfe hinweg und seine saure Arbeit ist eine vergebliche.

Weniger schwierig, aber darum nicht weniger nöthig sind die Sprechübungen mit denjenigen Kindern, in deren Elternhause nicht der Dialekt, sondern die hochdeutsche Umgangssprache gesprochen wird. Auch der Sprachschatz dieser Kinder ist erfahrungsmäßig von so geringem Umfange, in den meisten Fällen so unrein und verkümmert, so unklar und so wenig geläutert, daß auch von dieser Seite her dem Lehrer die ernste Pflicht zufällt, durch den hochdeutschen Sprachunterricht den Sprachschatz der Kinder zu vergrößern, zu reinigen, zu klären und die Kinder geschickt und willig zu machen, sich der hochdeutschen Sprache mit Einsicht und Geschick zu bedienen. Mag nun aber der Zweck der ersten Sprechübungen in der Einführung in die hochdeutsche Büchersprache durch Erweiterung und Klärung der mitgebrachten hochdeutschen Umgangssprache, oder durch Uebersetzung der Sprache des Dialektes bestehen, in jedem Falle muß der erste Unterricht der Schule mit Sprechübungen beginnen, und der Elementarlehrer muß in dieser Beziehung es sich zur strengsten Pflicht machen, Alles zu thun, was zur Ausbildung der Sprache seiner Schüler beitragen kann. Die Versäumniß dieser Pflicht rächt sich durch das ganze Schulleben hindurch.

Daß die Sprechübungen im Schulunterrichte keine isolirte Stellung einnehmen dürfen, sondern mit dem Anschauungsunterrichte zu verbinden sind und mit diesem zusammenfallen, ist im Obigen bereits gesagt worden. Die Verbindung beider Thätigkeiten ist ja ebenso naturgemäß, wie das Auseinanderhalten derselben naturwidrig sein würde. Was angeschaut wird, muß besprochen werden, und was besprochen wird, muß auf Anschauung basiren. Die Elemente des Denkens und Sprechens stehen in so inniger Wechselbeziehung, daß ein für sich bestehender Sprachunterricht gar nicht gedacht werden kann, denn Worte ohne Begriffe und Begriffe ohne Anschauungen sind Leichen, es fehlt ihnen das Leben und damit auch die geistbildende und gestaltende Kraft. Daraus folgt aber auch, daß die Vorstellung stets vorausgehen und daß das sie bezeichnende Wort stets nachfolgen muß. Nur so fördert die Anschauung die Sprache und die Sprache die Geistesbildung. Richtiges Sprechen, in dieser Weise betrieben, ist nicht nur eine logische Zucht des Geistes, sondern auch der beste Probirstein für die Richtigkeit im Verständniß des Angeschauten.

Um aber die Kinder zu einem concreten Sprechen über das Angeschaute zu bringen, muß sich der Lehrer, dessen Wort das natürlichste Organ der Sprachpflege ist, durchweg einer so musterhaften Aussprache befleißigen, daß das Kind daran ein mustergültiges Vorbild hat. Seine Sprache muß so logisch und correct sein, sein Ausdruck so deutlich und rein, seine Betonung so scharf artikulirt und accentuirt, daß das Sprachgefühl des Schülers auf diesem Wege in möglichst kurzer Zeit so weit gefördert wird, daß er Richtiges und Falsches unterscheiden kann. Es ist sodann weiterhin nothwendig, daß der Schüler angeleitet wird, das richtig Vorgesprochene richtig zu hören. Dazu gehören freilich nicht allein zwei gesunde Ohren, sondern auch und vor Allem eine gespannte Aufmerksamkeit, ein gesammelter Geist, die Zucht des Gehorsams und eine stramme Uebung in der Selbstbeherrschung. Ist die Aufmerksamkeit des Schülers zersplittert, versteht es der Lehrer nicht, das Interesse des Kindes für den in Rede stehenden Gegenstand und das den Gegenstand bezeichnende Wort lebendig zu machen und zu erhalten, so ist sein mustergültiges Sprechen ohne Erfolg. Man sieht schon daraus, wieviel auf eine gute Schuldisciplin ankommt und wie nothwendig es ist, daß der Lehrer durch eine stramme Schulzucht vor Allem die Aufmerksamkeit und das Interesse der Kinder weckt, damit Letztere den Geist für die einzustreuenden Samenkörner geöffnet halten. — Ist das correcte Sprechen des Lehrers das Erste und das aufmerksame Hören des Schülers das Zweite, dann muß als Drittes vom Schüler die mustergültige Nachbildung des Vorgesprochenen als nothwendig gefordert werden. Es muß darum mit aller Consequenz darauf gehalten werden, daß die Kinder langsam, lautrein, laut, richtig betont und in ganzen Sätzen sprechen. Die Frage, welche der Lehrer an das Kind richtet, muß vom Kinde stets wieder mit in die Antwort aufgenommen werden, denn nie und nimmer wird eine befriedigende Sprachrichtigkeit erzielt, wenn der Lehrer lange Perioden in seinen Fragen hat und wenn das Kind nur mit einem einzigen abgerissenen Worte antwortet. Das Verfahren, alle Antworten in vollständigen Sätzen geben zu lassen, ist — wie Graffunder ganz richtig sagt — im Anfang allerdings zeitraubend; allein später ist es desto mehr zeitsparend, weil immer da am meisten Zeit gespart wird, wo am vollständigsten gedacht wird. Ferner: in den Antworten der Schüler darf der Lehrer nicht einen einzigen falschen Ausdruck ungerügt hingehen lassen; fort und fort consequent, aber stets mit freundlichem Antlitze sage er: es heißt nicht so, sondern so. Die auf solche Correctur verwendete Zeit und Mühe belohnt sich später reichlich. Insbesondere vergesse der Lehrer nicht, den Kindern reichliche Veranlassung zum Ueben im Sprechen zu geben, und er hüte sich darum vor jener Redseligkeit, durch welche der Lehrer sich krank und die Kinder dumm schwatzt. Es ist ja eine bekannte Erfahrung, daß, wenn der Lehrer zu viel redet, die Kinder dann zu wenig denken und sprechen. „Sie habe ich bis zum Ueberdruß kennen gelernt", sagte einst ein Schulinspector zu einem Lehrer, „aber leider nicht ein einziges ihrer stummen Kinder." Der paradox klingende Satz der Pädagogik ist, richtig verstanden, vollständig

wahr: „Wenn die Kinder reden sollen, muß der Lehrer schweigen können; Beide aber müssen hören lernen.“ Nur durch Uebung im Sprechen lernen die Kinder die Sprache. — Seine besondere Aufmerksamkeit hat sodann der Lehrer auf die Bildung seiner Fragen zu richten, denn wie man in den Wald hineinschreit, so schallt es wieder heraus. Auf eine falsche Frage kommt nie eine richtige Antwort, und wenn der Lehrer dumm fragt, dann darf er sich nicht beschweren, wenn die Kinder ihm nicht gescheidt antworten. Es ist hier nicht der Ort, die Eigenschaften einer guten Frage eingehend zu erörtern, und wir wollen deßhalb hier nur kurz hervorheben, daß sie deutlich, bestimmt, einfach (keine Doppelfragen), kurz und vollständig sein muß, und daß der Lehrer bei jeder falschen Antwort ernstlich mit sich zu Rathe zu gehen hat, worin der Grund dieser Erscheinung liegt. Eine redliche Selbstprüfung wird den Lehrer überzeugen, daß in den meisten Fällen die Schuld nicht in den Kindern, sondern in ihm selbst liegt. Außerdem hat er darauf zu halten, daß er die Frage oder Antwort nicht unnützerweise wiederhole und daß er die Fragen an alle Kinder richte. Der Unterricht ist für Alle, und es müssen deßhalb Alle hören und Alle denken. Erst wenn der Lehrer die Frage an alle Kinder gerichtet hat, erst dann wird ein Kind und zwar außer der Reihe aufgerufen. Ein Fragen der Reihe nach ist nur bei Repetitionen zuläſſig, sonst nicht. Das Chorantworten ist ohne ausdrückliche Aufforderung des Lehrers nicht gestattet. Nur wenn gute Antworten oder wichtige Sätze tiefer eingeprägt werden sollen, fordert der Lehrer seine Schüler ausdrücklich zum Antworten im Chore auf und gibt dann mit seiner Hand den Rhythmus der Sprache an, damit das Chorantworten tactmäßig vor sich gehe und nicht in ein wüstes Durcheinanderschreien ausarte. In der Regel aber wird die Antwort von Einzelnen gegeben, weil nur so der Lehrer die Sprache und den geistigen Standpunkt jedes einzelnen Schülers kennen lernt. Zu bemerken dürfte hier noch sein, daß die Chorantworten mit leiser Stimme, die Einzelantworten aber möglichst laut gesprochen werden müssen.

Ein Mißverständniß muß an dieser Stelle noch seine Berichtigung finden. Es gibt eine Menge Leute, welche auf die dialogische Lehrform großen Werth legen. Auch wir zählen uns diesen Verehrern des Frageunterrichtes bei. Allein wir sind trotzdem der Ansicht, daß in der ersten Zeit des Schullebens das fragende Entwickeln nicht am Platze ist, und stellen uns hiebei auf die Seite Pestalozzi's, welcher die Behauptung aufstellte, daß die Lehrer mit ihrem fortwährenden Katechisiren Eier aus einem Neste holen wollen, in welchem keine liegen. Erst muß das Kind Vorstellungen haben, ehe man dieselben weiter entwickeln kann. Wo Nichts ist, da kann man auch Nichts herausentwickeln. Wir empfehlen daher für die erste Zeit mehr das Vorsagen, wünschen aber, daß die vorgesagten Sätze sofort wieder abgefragt und in entsprechender Weise zergliedert werden. Wir lieben also für den frühesten Anfang mehr die Repetitions- und Examinationsfragen, als die Entwickelungsfragen. Erst wenn die Kinder auf diesem Wege nicht allein eine Summe richtiger Vorstellungen, sondern auch den nöthigen Vorrath

geeigneter Sprach- und Wortformen sich angeeignet haben, erst dann beginne man die fragende Entwickelung, durch welche der Geist in so köstlicher Weise gekräftigt und der Verstand so allseitig und nutzbringend gefördert wird.

Zum Schlusse unserer Betrachtung dieses Abschnittes haben wir noch zwei Behauptungen zu begründen.

Erstens: Aller Unterricht muß Sprachunterricht sein, d. h. das richtige Sprechen darf nicht allein in den eigentlichen Sprachstunden, sondern es muß auch während der ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsgegenständen gepflegt werden. Wenn der Lehrer nicht jederzeit darauf achtet, daß das Hochdeutsche so schön und gut, als nur irgend möglich, gesprochen wird, wenn er Verstöße gegen die Richtigkeit der Aussprache da außer Acht läßt, wo das Sprachliche gerade nicht im Vordergrunde steht, dann reißt er mit der einen Hand wieder ein, was er mit der andern aufgebaut hat. Nur die in allen Unterrichtsstunden mit gleicher Energie anzustrebende Gewöhnung an ein richtiges Sprechen kann zum Ziele führen.

Zweitens: Aller Unterricht muß Anschauungsunterricht sein. Wir fordern dies nicht allein für den Unterricht im ersten Schuljahre, sondern für alle Unterrichtsfächer während der ganzen Schulzeit. Es muß sich der Sprachunterricht durchweg auf Anschauungen gründen; im Rechenunterrichte müssen die abstracten Zahlbegriffe an concreten Gegenständen entwickelt werden; die Geographie muß mit der Anschauung beginnen, welche die Heimath des Kindes darbietet, und ein physikalischer Unterricht ohne Anschauung, d. h. ohne Experimente, ist eine Abnormität. Selbst der Religionsunterricht muß in der Anschauung wurzeln, d. h. in den innern Anschauungen (Erfahrungen), welche das Kind mit zur Schule bringt oder welche ihm das Leben darbietet. Wenn aber aller Unterricht Anschauungsunterricht ist, dann fragen wir mit Recht: Wozu noch einen alleinstehenden Anschauungsunterricht in besonderen Stunden? Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disciplin, sondern ein Princip! Würde diesem Princip der Anschauung im Schulleben mehr Rechnung getragen, dann würden wir auch in der Welt weniger unfruchtbares und sich aufblähendes Wortwerk, weniger Denkträgheit, Energielosigkeit und weniger Mangel an Interesse haben, sondern mehr Klarheit, Verständniß, Selbständigkeit und Consequenz. Das Wort Diesterweg's: „Das ganze Geheimniß der Elementarmethode ruht in der Anschaulichkeit", enthält eine unumstößliche Wahrheit.

Nach dieser Darlegung über den an Normalwörter sich anschließenden und um solche sich gruppirenden Anschauungs- und Sprechunterricht gehen wir in der Behandlung des Stufenganges unserer Methode weiter und betrachten:

III. Die Zerlegung und Zusammensetzung des gesprochenen Normalwortes.

(Vom mündlichen Analysiren zur Aneignung der Lautkenntniß, sowie vom synthetischen Aufbau.)

Nach der Vogel'schen Methode geht diesen Uebungen das Nachzeichnen resp. Nachmalen desjenigen Bildes voraus, welches das Normalwort bezeichnet und an welches Vogel und dessen Verehrer den gesammten Elementarunterricht anknüpfen. Wir wollen keinem Lehrer den Versuch wehren, solche Bilder von den kleinen Kindern zeichnen zu lassen; allein unsere angestellten Versuche haben uns zu der Ueberzeugung geführt, daß das Nachzeichnen des angeschauten Gegenstandes für kleine Kinder zu schwierig ist. Die Kinder bringen die schrecklichsten Carrikaturen zu Wege, und verderben sich den Geschmack für das Richtige und Schöne. Dazu kommt, daß die beabsichtigte Uebung im Zeichnen eine verfrühte Sache ist, weil die Kinder zu einem guten Zeichnen — und ein schlechtes wird man doch nicht zu erzielen beabsichtigen — bereits ein geübtes Auge mitbringen müssen. Daher kommt es auch, daß man in guten Schulen den Zeichenunterricht (Netzzeichnen) nicht vor dem dritten oder vierten Schuljahre anfängt und daß man mit vollem Rechte auf einen stufenmäßigen Lehrgang hält, den wir bei Abfassung einer Bilderfibel, die ganz verschiedenen Rücksichten genügen muß, durchaus nicht einzuhalten vermögen. Wenn heute ein Haus, das andere Mal ein Pferd, das dritte Mal eine Blume rc. an die Reihe kommt, wie will man solche Sprünge vor dem Forum einer gesunden Methodik rechtfertigen? Vom Lehrer verlangen wir allerdings, daß er im Stande sei, einen Gegenstand in einfachen, aber naturgetreuen Umrissen an die Tafel zu zeichnen; an das Kind aber stellen wir eine solche Zumuthung nicht. Wir gehen deßhalb nach Beendigung der Anschauungs- resp. Sprechübungen unmittelbar zur mündlichen Zerlegung des Normalwortes in seine Sylben und Laute über und überspringen deßhalb die Stufe des Bildermalens.

Was nun die Zerlegung des Normalwortes in seine Sylben und Laute anbelangt, so liegt dieser Uebung der Gedanke zu Grunde, daß man unmöglich ein Wort mit Verständniß schreiben und lesen kann, bevor man sich nicht der einzelnen Lautglieder, aus denen das Wort besteht, bewußt geworden ist. Der Weg, den der Unterricht hierbei einschlägt, entspricht dem Verfahren, auf welchem die Menschheit überhaupt zum Lesen und Schreiben gekommen ist. Die ersten Menschen haben ganz bestimmt zuerst Worte gesprochen, dann haben sie ihre Sprache belauscht, die einzelnen Lautglieder herausgehört, für die gleichklingenden Laute gleiche Schriftzeichen (Buchstaben) gefunden, diese Lautglieder zuerst mündlich als Laute, dann schriftlich als Buchstaben zusammengesetzt und auf diese Weise zuerst gesprochen, dann geschrieben und zuletzt gelesen. Dieser Wink der Natur ist für unser Verfahren, bei welchem wir von der hörbaren zur sichtbaren Sprache übergehen, maßgebend, und zwar

in einer Weise, daß wir dem Kinde die Laute nicht geben, sondern sie aus den Normalwörtern heraushören und -finden lassen. Es geschieht dies dadurch, daß man das in Rede stehende Wort den Kindern recht langsam (gedehnt), lautrein und mit scharfer Artikulation des Lautes, den die Kinder heraushören sollen, vorspricht. Das Kind kommt auf diesem Wege zu der Erkenntniß, aus welchen Lauten das Wort besteht, wieviel Laute es hat und in welcher Reihenfolge dieselben aufeinander folgen. Bei dem Worte „Schaf" wird man z. B. zuerst das Sch', dann das a, dann das 'f scharf hervortreten lassen und dann an die Kinder etwa folgende Fragen richten: Was habt ihr jetzt zuerst gehört? Wie heißt der zweite Laut, den ihr gehört habt? Wie heißt der dritte? Sprecht den ersten Laut dreimal nacheinander! Ebenso den zweiten, u. s. w. Es ist eine Thatsache, daß den Kindern das Analysiren der Wörter im Anfange Schwierigkeiten macht. Das Ohr der Kleinen ist für die Lautunterscheidung noch nicht geübt und faßt deßhalb die unterscheidenden Klänge nur erst nach und nach auf. Allein diese erste Schwierigkeit darf den Lehrer weder zurückschrecken, noch ermüden; denn je besser die Kinder analysiren lernen, desto schneller lernen sie lesen. Alles Lesen beruht ja auf dieser Uebung, und eine Versäumniß in dieser Angelegenheit rächt sich in der schwersten Weise für die ganze Folgezeit. Um die erste Schwierigkeit möglichst rasch und sicher zu überwinden, muß der Lehrer einen streng methodischen Stufengang aufsuchen und dem Kinde zunächst nur die leichtesten Wörter zum Analysiren vorlegen. Diese Wörter aber sind die zweilautigen, besonders solche, die einen langen Vocal und einen einfachen Consonanten haben und deren Laute mit etwas gedehnter Aussprache sich leicht mit dem Gehöre herausfinden lassen, z. B. Aa-l, Oh-r, Uh-r, Oe-l, M-eh-l, Sch-a-f, S-ei-l, M-au-s u. s. w. Da die Schüler beim Auflösen dieser Wörter nur mit dem Ohre thätig sind, so können die Kinder natürlich auch nur die Laute angeben, welche sie hören, und es kommt deßhalb hier die Schreibung (Dehnung oder Schärfung) der Wörter gar nicht in Betracht. Wenn auf diese Weise der Lehrer vom Leichteren zum Schwereren vorwärts geht, dann wird er die Erfahrung machen, daß sich die ersten Schwierigkeiten bald beseitigen lassen, und daß das Ohr der Kinder für die Lautunterscheidung in kurzer Zeit in überraschender Weise geschärft wird. Die Kinder analysiren späterhin sehr gern, und es hat uns darum immer sehr interessirt, wenn wir an unsern Kleinen die Erfahrung machten, wie eifrig sie im Analysiren der Wörter waren, wenn wir sie auf der Straße antrafen, wo wir als unbemerkte Zuhörer oft Zeuge ihrer analysirenden Spracharbeit waren. Den Eltern, welche nach der Buchstabirmethode unterrichtet worden sind, klingt es zwar im Anfange eigenthümlich, wenn sich ihre Kinder zu Hause eifrig mit dem Auflösen der Wörter beschäftigen und den O-f-en, den T-i-sch, das G-l-a-s, das R-a-d in die entsprechenden Laute zerlegen. Allein wir wissen aus Erfahrung, daß verständige Eltern bald ein reges Interesse an der neuen Methode finden und daß selbst der Spott unverständiger Eltern nicht im Stande ist, den Thätigkeitstrieb und die Lernlust der Kinder zu ersticken.

Daß mehrsylbige Wörter erst in ihre Sylben und dann in ihre Laute aufgelöst werden müssen, versteht sich von selbst und bedarf deßhalb hier um so weniger einer weiteren Auseinandersetzung, als der praktische Theil unseres Buches darüber eingehende Anleitung gibt.

Wenn die Kinder einigermaßen geübt sind, aus den Wörtern die einzelnen Laute und Sylben herauszuhören, dann wird das umgekehrte Verfahren eingeschlagen, d. h. es werden einzelne Laute zu Wörtern zusammengeschmolzen. Der Lehrer spricht dann z. B.: Ich will euch einmal drei Laute vorsagen; sagt mir, wie das dadurch entstandene Wort heißt: F-i-sch. Oder: Ich will euch ein Räthsel geben, rathet einmal, wie Sch-a-f heißt? u. s. w. Wenn die Kinder erst eine Anzahl Wörter in ihre Laute mündlich auseinandergelegt haben, dann macht ihnen das mündliche Zusammensetzen (durch Hinüberziehen des einen Lautes in den andern) keine Schwierigkeiten mehr. Bei diesem synthetischen Aufbau lesen die Kinder gleichsam ohne Buchstaben und arbeiten dadurch den später eintretenden Uebungen in der fruchtbarsten Weise vor. Also erst Analyse, dann Synthese: — eine Aufeinanderfolge, die auf der Erfahrung beruht, daß der Mensch überall mit seinen Sinnen zuerst ein Ganzes aufnimmt, den Totaleindruck zu gewinnen sucht und erst dann an das Zerlegen geht. —

In den bisherigen Uebungen waren Ohr und Mund des Kindes thätig, und es bleibt uns nun nur noch übrig, auch das Auge und die Hand der Kinder in Anspruch zu nehmen und diese in den Dienst des Geistes zu stellen. Dies geschieht dadurch, daß man von der hörbaren zur sichtbaren Sprache fortschreitet, indem das Normalwort zuerst geschrieben und dann gelesen wird.

IV. Das Aufschreiben des Normalwortes.

Wenn der Lehrer in möglichst großen Zügen und in untadeliger Schönheit das Normalwort an die schwarze Wandtafel schreibt und dann den Kindern die Mittheilung macht: das ist ein geschriebener Ofen, ein geschriebener Mond 2c., und wenn er weiterhin an die Kinder die Frage richtet: wie muß demnach wohl der erste Buchstabe dieses Wortes lauten? —: so sind erfahrungsmäßig die Kinder immer sehr flink bei der Hand, ihr durch die Analysirübungen erlangtes Wissen in Anwendung zu bringen. Sie erheben freudig den Zeigefinger und geben sofort an: Der erste ist ein o, der zweite ein f 2c. Diese Freude der Kinder wird um ein Beträchtliches erhöht, wenn der Lehrer die frohe Botschaft verkündet: „Nun sollt ihr auch das Wort Ofen 2c. schreiben lernen.“ Freilich würde die im kindlichen Auge hell aufblitzende Freude bald einer niederschlagenden Betrübniß Platz machen, wenn der Lehrer dem Kinde so ohne Weiteres das Niederschreiben des Wortes überlassen wollte. Die Kinder würden dadurch bald zur Erfahrung ihrer Unfähigkeit kommen und dadurch verstimmt und muthlos werden. Es thut darum

noth, daß sich der Lehrer zunächst darüber klar wird, in welcher Weise die Kinder allmählich zum Schreiben zu führen sind, und was ihm zu thun obliegt, um seine Kinder auf genetischem Wege zum Ziele zu führen. Betrachten wir darum die psychologischen Thätigkeiten näher, auf welche die Schreibfähigkeit und Schreibthätigkeit der Kinder basirt.

Die hierbei in Betracht kommenden Thätigkeiten sind dreifacher Art. Das Erste und Wichtigste für die Kinder ist die gründliche Anschauung und scharfe Auffassung der Buchstabenformen. Das Zweite ist die haarscharfe und vollständig genaue Nachahmung derselben und das Dritte ist die consequente Uebung im schönen Schreiben. Das Auge muß sehen, — der Verstand hat das Gesehene zu erfassen, — und die Hand hat das so Gesehene zur äußeren Erscheinung nachzubilden. Betrachten wir jede dieser Thätigkeiten näher.

1. Die gründliche Anschauung und scharfe Auffassung der Buchstabenformen ist zunächst davon abhängig, daß der Lehrer das Buchstaben- resp. Wortbild möglichst schön und möglichst groß an die Tafel malt. Das Häßliche prägt sich ebenso leicht und nachhaltig in die Seele ein, als das Schöne; das Große leichter als das Kleine. Sodann muß das Buchstabenbild dem Kinde zur vollständigen Deutlichkeit gebracht werden. Hier genügt die Klarheit nicht, hier muß Deutlichkeit gefordert werden. Zwischen Klarheit und Deutlichkeit ist ein bedeutsamer Unterschied. Wenn du z. B. deinem Kinde ein Stück Granit zeigst, so kann es dir sagen: Das ist Granit. Diese Vorstellung ist dem Kinde klar. Deutlich aber ist sie erst dann, wenn dir das Kind sagen kann: Dieser Stein heißt deßhalb Granit, weil er aus Glimmer, Feldspath und Quarz besteht (so also, daß sich das Kind der einzelnen Theile, resp. Elemente, aus denen der Gegenstand zusammengesetzt ist, bewußt wird). Was klar und was deutlich ist, können wir übrigens leicht an uns selbst wahrnehmen. Wir Alle haben viel, viel tausendmal die gedruckten Buchstaben des großen Alphabets gesehen und wir Alle kennen sofort das große b, m ꝛc. Also diese Vorstellung ist uns zunächst klar. Ob sie dir aber deutlich ist, das versuche doch einmal, indem du, ohne die Druckschrift zu sehen, ein gedrucktes großes w, b, k, m, g auf ein Stückchen Papier zu malen versuchst. Nicht wahr, das geht nicht? Und warum nicht? Die Vorstellung ist dir klar, aber sie ist dir nicht deutlich, d. h. du kannst wohl das Buchstabenbild von einem andern unterscheiden, aber du hast dir noch nicht die einzelnen Theile seiner Zusammensetzung genau angesehen. Die Elemente der Druckbuchstaben sind dir also noch nicht in's Bewußtsein getreten. Soll also unser Kind schreiben lernen, so muß die Vorstellung des Buchstabenbildes bei ihm vollständig deutlich werden. Soll sie aber deutlich werden, so muß der Lehrer die einzelnen Theile und Verbindungen der Züge des Buchstabenbildes durch Vorzeigen und Besprechen zur scharfen Anschauung und zur deutlichen Auffassung bringen. Der Lehrer hat darum zunächst den Buchstaben in seine Elemente zu zerlegen und jeden Theil abgesondert von den übrigen so schön als möglich darzustellen. Nur bei einem deutlichen Wahrnehmen dieser Theile ist eine deutliche Wahrnehmung der gesammten Buch-

stabenform möglich. Erst dann werden die einzelnen Theile des Buchstabens zur Einheit zusammengesetzt, wobei der Lehrer die Art und Weise, wie der Buchstabe zu schreiben ist, noch dadurch zu fördern sucht, daß er mit einem langen spitzen Stabe die Schriftzüge langsam überzieht und dasselbe auch von den Kindern thun läßt. Erst wenn auf diese Weise der Gruppenbegriff ein Reihenbegriff geworden ist, wird das Buchstabenbild an der Tafel ein Vorstellungsbild im Geiste des Schülers, und das geistige Buchstabenbild steht dann so deutlich vor der Seele des Kindes, daß es das Ganze mit seinen einzelnen Theilen auch bei geschlossenen Augen scharf erkennt. Der Lehrer wird darum wohlthun, wenn er die Kinder auffordert, die Augen zu schließen und das Buchstabenbild mit großen Zügen in die Luft zu malen. — Folgt aus unserer Betrachtung, daß seitens des Lehrers das genaue Zerlegen und das haarscharfe Besprechen des Buchstabenbildes an der schwarzen Wandtafel die Hauptsache ist, und daß vom Schüler gefordert werden muß, seine volle Aufmerksamkeit auf die Schreibthätigkeit des Lehrers und auf das dadurch entstandene Buchstabenbild zu richten, so ist jedenfalls die Erinnerung hier nicht überflüssig, daß vor Allem der Elementarlehrer nöthig hat, auf ein schönes und deutliches Schreiben zu halten, und daß er sich vor Allem sehr zu hüten hat, durch falsche oder unschöne Schriftzüge das Ideal der Kinder zu zerstören.

Erst wenn der Lehrer dem Schüler die Buchstabenform gründlich gezeigt hat und die Schüler das Buchstabenbild in seinen einzelnen Theilen klar erfaßt haben, erst dann wird die zweite Stufe betreten:

2. Die genaue Nachahmung des deutlich aufgefaßten Buchstabenbildes. Es entspricht diese Stufe dem Gesetze, daß die Uebung nicht der Erkenntniß vorangehen, sondern derselben nachfolgen muß. Die Nachahmung des zum Bewußtsein gebrachten Buchstabenbildes kann seitens der Schüler dadurch geschehen, daß diese den Buchstaben in die Luft schreiben, indem sie mit dem Zeigefinger der rechten Hand das an der Wandtafel stehende oder gestandene Buchstabenbild überziehen, oder auch, daß sie das aufgefaßte Buchstabenbild sofort auf die Schiefertafel übertragen. Dabei wird es dem Schüler sehr zu Statten kommen, wenn der Lehrer die Wandtafelvorschrift auch auf der Tafel des Schülers vorschreibt, damit der letztere wenigstens einen Maßstab für die Größe &c. der Schrift habe. Erfahrungsmäßig ist das Vorschreiben auf die Tafeln von ganz gutem Erfolg, besonders wenn der Lehrer darauf hält, daß die Kinder beim Schreiben der Buchstaben der gehörigen Richtung folgen und die einzelnen Züge in entsprechender Reihenfolge herstellen. Ob und wieweit freilich das Nachbild des Schülers dem Vorbilde des Lehrers entspricht, hängt von verschiedenen Umständen ab, in erster Linie jedenfalls von dem Grade der geistigen Auffassung des an der Wandtafel dargestellten Buchstabenbildes. Nicht weniger schwer fällt auch der Umstand in die Wagschale, ob und inwieweit die Hand des Schülers befähigt ist, das Nachbild dem Urbild congruent darzustellen. Von Natur hat nämlich die Hand diese Befähigung nicht, und die Kinder sträuben sich darum mit Macht und Gewalt gegen die richtige Stift-

haltung und gegen manches Andere, was ihrer Willkür Zügel anlegt. Es handelt sich also zunächst darum, den Arm, die Hand, die Finger in den Dienst des Geistes zu stellen. Der Geist muß der Herr, die Hand der Diener des Geistes werden. Zu diesem Behufe müssen dem gesammten Schreibunterrichte (wie schon Carstairs wollte) Vorübungen vorausgehen, die mit dem Schüler so lange und mit so unerbittlicher Consequenz geübt werden müssen, bis sein Widerstreben gebrochen und ihm die rechte Haltung des Armes, der Hand, der Feder &c. zur zweiten Natur geworden ist. Diese Vorübungen bestehen in Belehrungen und Uebungen im richtigen Sitzen und in der Haltung des Oberkörpers. Das Kind muß beim Schreiben gerade sitzen, nicht vorgebeugt. Die Füße müssen gerade nebeneinander und fest gestellt werden. Die Brust darf weder eingeklemmt sein, noch gegen den Tisch gestemmt werden. Die schiefe Haltung der Schultern muß vermieden werden. Das Auge muß während des Schreibens sowohl die Vorschrift wie die eigene Schrift übersehen können, ohne daß eine veränderte Haltung des Körpers nöthig ist. Der linke Arm, die Stütze des Körpers, liegt neben der Tischkante und parallel mit derselben auf; die Finger der linken Hand halten die Tafel oder das Schreibebuch fest. Der rechte Arm wird in der Mitte zwischen Ellenbogen und Handgelenk so aufgelegt, daß er sich von der Linken zur Rechten fortbewegen kann. Der Daumen, der zweite und dritte Finger halten den Stift in der Weise, daß die Finger leicht und etwas gewölbt an demselben liegen. Der Daumen liegt mäßig gebogen an der linken, der Mittelfinger an der rechten Seite des Stifts, der Zeigefinger liegt auf dem Stifte ausgestreckt. Der Mittelfinger liegt der Stiftspitze am nächsten (³/₄ Zoll weit), der Daumen am entferntesten (1 ¹/₂ Zoll weit). Das Kneifen des Stiftes, bei welchem der Mittelfinger sich unter dem Stifte befindet und bei welchem die Mitte des Zeigefingers einen spitzen Winkel bildet, ist mit aller Strenge zu verhindern. Der vierte und fünfte Finger werden zurückgezogen. Der auswärts stehende Stift zeigt nach der rechten Schulter u. s. w.

Auf Erfüllung dieser Forderungen kann nicht frühzeitig und nicht streng genug gehalten werden. Nachtheile für die Handschrift sind außerdem unvermeidlich, noch bedeutender aber sind diese Nachtheile für Gesicht, Brust, Unterleib und geraden Wuchs des Schülers. Es ist darum ein Werk der barmherzigen Liebe, wenn der Lehrer sich in dieser Beziehung der Kinder mit allem Fleiße annimmt, und es ist ein Act der Gewissenlosigkeit, wenn er die Rücksichten auf die Gesundheitspflege der Schüler unbeachtet läßt und nicht mit aller Strenge und aller Festigkeit auf Erfüllung der obengestellten Forderungen hält*). Der Lehrer hat deßhalb eine geraume Zeit hindurch in jeder Stunde die im Obigen geforderten Vorübungen zu betreiben. Alles geschehe von der ganzen Classe zugleich, auf kurze, bestimmte, aber mit Freundlichkeit gegebene Commandowörter. Auf ein gegebenes Zeichen müssen z. B. die Kinder die vorgeschriebene Körperhaltung annehmen, auf ein zweites die Tafeln in die richtige Lage

*) Ueber die Subsellienfrage, welche hierbei eine bedeutende Rolle spielt, vergl. die Schriften von Guillaume, Fahrner, Kuntze, Cohn u. A. m.

bringen, auf ein drittes die Hand mit dem Griffel in vorschriftsmäßiger Haltung erheben und auf einmal die Arbeit beginnen. Auch hier ist und bleibt es Grundsatz: Es ist besser, einen Fehler verhüten, als einen Fehler bestrafen. So sehr wir in dieser Beziehung eiserne Strenge empfehlen, so sehr möchten wir aber vor Anwendung der Carstairs'schen Parforcemittel warnen, nämlich vor dem Anbinden des Körpers an die Subsellienlehnen oder an die Herstellung einer richtigen Stift- oder Federhaltung durch die sogenannte Ligatur. Nur die äußersten Nothfälle können derartige Mittel rechtfertigen.

Weiß das Kind, wie der Buchstabe geschrieben werden muß, so folgt daraus übrigens noch keineswegs, daß das Kind den Buchstaben schreiben kann. Die Schuld liegt dann daran, daß die kleine ungeübte Hand widerspenstig ist und dem Geiste nicht gehorcht. Ist letzteres der Fall, dann schreibe der Lehrer den betreffenden Buchstaben möglichst groß auf die Schiefertafel des Kindes und leite es an, den betreffenden Buchstaben 10- bis 20mal in richtiger Aufeinanderfolge seiner Theile auf seiner Schiefertafel zu überziehen. Der Lehrer lasse nach und nach den Buchstaben immer kleiner werden, bis er endlich in normaler Größe vom Kinde niedergeschrieben werden kann. Wir empfehlen dieses Ueberziehen der vorgeschriebenen Buchstaben auch aus dem Grunde, weil bei Befolgung desselben die kleinen Kinder in ganz kurzer Zeit ausgezeichnet schön schreiben lernen.

3. Sind so die Kinder endlich in den Stand gesetzt, die klar aufgefaßte Buchstabenform langsam und getreu zu reproduciren, dann folgt als der dritte wesentliche Factor im Schreibunterrichte die consequente Uebung. Das Schreiben ist eine Fertigkeit und eine Kunst zugleich. Zur Fertigkeit gelangt man aber nur durch bewußte Uebung, und „Kunst“ kommt her von „können“. Es muß deßhalb jeder Buchstabe so lange geübt werden, bis jeder erforderliche Zug sicher und geläufig, fast unbewußt richtig und mechanisch gut geschrieben werden kann, wobei besonders darauf zu sehen ist, daß die Buchstabenbilder möglichst groß und im Worte möglichst selbständig erscheinen, damit jeder Buchstabe sofort erkannt werden kann. Alles Schreiben muß übrigens Schönschreiben sein, und Schönschreiben muß gleich von allem Anfange an in Verbindung mit dem Rechtschreiben (der Orthographie) geübt werden. Denn das wäre ja ein merkwürdiger Unterricht, wenn der Lehrer etwa in der Schönschreibestunde unorthographisch und in der Orthographiestunde unschön schreiben lassen wollte. Keines ohne das Andere!

Als recht zweckmäßig erweisen sich auch die häuslichen Uebungen im Schreiben. Der Lehrer kommt mit dieser Forderung dem Streben und dem Thätigkeitstriebe der Kinder entgegen, und es wäre Unrecht, den freudig begrüßten Eifer zu unterdrücken. Die Eltern fragen gern: „Was hast du heute in der Schule gelernt? Zeig' mir's einmal! Schreib's einmal!“ Dazu kommt, daß es doch auch Etwas werth ist, wenn das Kind von früh an an ordentliche, regelmäßige Arbeit gewöhnt wird. Leben ist Arbeit und Arbeit ist Leben! Erst die Arbeit, dann das Spiel! — Freilich muß die häusliche Arbeit des Kindes der kindlichen Kraft entsprechend sein. Wer die Kinder mit häuslichen Arbeiten

überladet, ihnen zu viel aufgibt, schadet den Kindern und schadet der Schule. Es schadet den Kindern — denn ihre Gesundheit leidet; es schadet der Schule — denn das Kind macht, wenn es überanstrengt wird, die Arbeiten entweder gar nicht, oder schlecht. Also Weniges verlangen, aber das Wenige gut. „Wenig und recht, ist besser als Viel und schlecht." Die beste häusliche Arbeit ist für die Kleinen das Abschreiben des in der Schule Gelesenen. Diese Arbeit muß auch in der Schule fleißig geübt werden. Freilich ist ein Unterschied zwischen Abschreiben und Abschreiben. Wir haben Kinder gesehen, die ganze Erzählungen abschrieben, aber dabei nicht das Mindeste profitirten. Sie schrieben die Erzählungen nicht satzweise, nicht wortweise, sondern buchstabenweise ab. Solch buchstabenweises Abschreiben ist elender Mechanismus und unverantwortliche Zeitverschwendung. Für Kinder der Unterstufe muß das Abschreiben, wenn es irgendwie der Orthographie nützen soll — und das ist doch der Hauptzweck — mindestens wortweise stattfinden. Das Kind muß sich die Physiognomie des Wortbildes einprägen und dann das gesammte Wortbild aus dem Kopfe reproduciren. Wir halten es im zweiten Schuljahre noch so, daß wir den Kindern täglich ein oder zwei Zeilen zur orthographischen Einprägung und zum Aufschreiben für zu Hause aufgeben. Wir lassen uns dann am andern Morgen die einzelnen Wörter aus dem Kopfe vorbuchstabiren und erst dann aufschreiben. Daß durch diese Art Abschreiben die Orthographie außerordentlich gefördert wird, liegt in der Natur der Sache.

Sind die Kinder auf dem im Bisherigen beschriebenen Wege im Schönschreiben einer Anzahl Normalwörter gehörig geübt, dann erweisen sich auch Dictirübungen als sehr nützlich. Diese Dictirübungen können in doppelter Weise betrieben werden. Entweder dictirt der Lehrer aus dem bis dahin absolvirten Wörterschatze einzelne Wörter und die Kinder schreiben diese auf die Schiefertafeln. Oder die Kinder dictiren dem Lehrer (buchstabenweise) einzelne Wörter, die dieser an die Wandtafel schreibt. Außer den Normalwörtern und Normalsätzen darf man aber nur solche Wörter und Sätze dictiren, deren Rechtschreibung sich genau nach der Aussprache richtet. Dabei muß man sich bemühen, so genau zu sprechen, daß die Kinder gleichsam lesen, was sie sprechen hören. So betrieben, fördert man durch diese den Kindern angenehmen Dictirübungen nicht nur das Rechtschreiben, sondern auch das Lesen.

Als eine müssige Sache dürfte Manchem die Erörterung der Frage erscheinen: Sollen die Kinder erst auf die Schiefertafel mit dem Schieferstifte, oder sollen sie bald in's Schreibebuch mit Tinte und Feder schreiben? Kalligraphen von Fach bezeichnen die letztere Forderung in allem Ernste als unerläßlich, und es dürfte daher nicht ganz unnütz sein, dieser Frage einmal in's Gesicht zu sehen. Die Fachleute berufen sich gewöhnlich darauf, daß die Kinder durch das Schreiben mit dem Schieferstifte eine „schwere Hand" bekämen und dadurch später zum Schönschreiben mit der Feder untauglich seien. Was zuerst die schwere Hand anlangt, so ist diese Sache im späteren Leben des Kindes doch nicht zu ändern, denn um des Schönschreibens willen kann man doch nicht verlangen, daß der Knabe später keinen Pflug, keine Holzaxt

und keinen Hobel, daß die Mädchen keine Sichel und keine schweren Kochtöpfe in die Hand bekommen. Mit der leichten und weichen Hand hat es nach der Schulzeit gar bald ein Ende. Wenn es also nicht zu umgehen ist, daß die Kinder später eine sogenannte „schwere Hand" bekommen, so muß während der Schulzeit dafür gesorgt werden, daß die Kinder einen Ductus schreiben lernen, der später in der Faust des Handarbeiters Stand hält (also nicht die zierliche schwungreiche Kaufmannsschrift, sondern den mehr geraden sächsischen Ductus). Und wenn es nicht möglich ist, daß die Kinder sofort mit Tinte und Feder schreiben, so haben wir dafür zu sorgen, daß, wenn die Kinder die Formen der kleinen und großen Buchstaben ohne erhebliche Fehler auf die Schiefertafel nachbilden und selbstständig wiedergeben können, sie sich an das Schreiben mit der Feder stufenweise gewöhnen. Darum im zweiten Schuljahre zuerst Schreiben mit trockener Feder, — dann Vorzeigen, wie und wie weit die Feder eingetaucht wird, — Entfernung der Tinte aus der Feder — und erst dann Schreiben mit nasser Feder. Wenn irgendwo, so hat der Lehrer beim Schreibunterrichte Gelegenheit, die Güte seiner Disciplin zu zeigen. Unreinliche Bücher voll Kleckse und Flecken predigen des Lehrers Schande. „Die Schreibebücher sind das Gesicht der Schule." Unter allen Umständen aber haben wir daran festzuhalten, daß in der Elementarclasse die Schiefertafel das alleinige Bürgerrecht habe*). Wie sollten auch, abgesehen von dem Einwurf bezugs der „schweren Hand", die armen Eltern unserer Kinder, die oft kaum einen Groschen für Schiefertafel und Griffel übrig haben, das Geld für Papier 2c. beschaffen? Es ist gegenüber den überspannten Forderungen einseitiger Fachleute schon dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen.

V. Das Lesen.

Wenn die Schüler vom Lesenlernen durch's Lesenüben zum Lesenkönnen geführt werden sollen, dann ist die Art und Weise des Lesenlehrens, zumal der erste Anfang desselben, von größter Bedeutung. Man kann dadurch dem kleinen Kinde das Lesen ebenso zur qualvollen Beschäftigung machen, wie zur angenehmsten Thätigkeit. Daß das Lesen nach der im Obigen dargestellten Methode den Kindern keine Last, sondern eine Lust ist, beruht auf Thatsachen der Erfahrung, welche auch die Gegner der Methode nicht ableugnen können.

Das ganze Geheimniß der in Rede stehenden Methode besteht darin, daß die Kinder schreibend lesen lernen. Die Kinder haben durch die oben dargestellten Uebungen im mündlichen Zerlegen bereits die Laute der Wörter und im Schreiben derselben die Schriftzeichen dafür kennen gelernt. Sie haben also bereits das sichtbar dargestellt, was sie

*) Wenn möglich, so verschaffe der Lehrer den Kindern Faber'sche Schieferstifte. Die neuerdings erfundene Pirnaer Schreibtafel (Wagner), auf welche mit Feder und Tinte geschrieben wird, haben wir nicht eingeführt.

vorher gehört und gesprochen haben. Sie haben beim synthetischen Zusammenfassen der gehörten und mündlich gesprochenen Laute gelesen, ehe sie die Buchstaben kennen lernten. Jede neue Schreibübung ist darum auch zugleich eine Uebung im Lesen, denn die Kinder machen beim Schreiben nur diejenigen Vorstellungen von Lauten oder Lautverbindungen sichtbar, welche sie vorher durch das Analysiren und den synthetischen Aufbau der Sylben und Wörter bereits hörbar gemacht hatten. Sie sammeln vor dem Schreiben die Laute zu Sylben, die Sylben zu Wörtern und sprechen dann das Gesammelte beim Schreiben aus. Dieses Sammeln aber ist eben nichts Anderes als das Lesen, welches Wort ursprünglich „sammeln" hieß, eine Bedeutung, die wir jetzt noch in Zusammensetzungen wie z. B. Aehrenlesen, Holzlesen u. s. w. haben. Die Kinder dahin zu bringen, daß sie die einzelnen Lautzeichen der einzelnen Sylben und Wörter mit Blitzesschnelle auf einmal überschauen und ohne unnöthige Unterbrechung sicher und lautrichtig aussprechen lernen, das ist das erste Ziel der Leseübung, bei welcher natürlich nicht ausgeschlossen ist, daß die Kinder den Sinn des Gelesenen verstehen, was ja die Hauptsache ist.

Von dem Grundsatze ausgehend, daß das Lesen schreibend geübt werden muß, können wir uns auch nicht entschließen, die Druckschrift zur Grundlage der Leseübungen zu machen. Schon im Obigen (S. 43) haben wir dargethan, daß durch die verfrühte Verbindung der Schreib- mit der Druckschrift die Schwierigkeiten unnöthigerweise gehäuft werden, und daß es uns Erwachsenen schon außerordentlich schwer fallen würde, wenn wir mit russischen Buchstaben schreiben und mit türkischen lesen sollten. Wie viel schwieriger ist dies für Kinder! Wir bleiben also zunächst bei der Schreibschrift stehen und lassen die Druckschrift erst dann eintreten, wenn die Schreibschrift gehörig geübt ist, etwa nach $^3/_4$ Jahren. Wenn freilich das Lesen schreibend geübt werden soll, so könnte man meinen, daß man mit den Schreibübungen, richtig betrieben, genug Lesestoff habe. Allein eine derartige Auffassung kann nur auf einem Mißverständnisse beruhen. Richtig ist es allerdings, daß Alles, was geschrieben wird, auch gelesen werden muß: allein es ist falsch, wenn man verlangen wollte, daß aller Lesestoff auch geschrieben werde. Das Lesen ist eine Sache, welche der vielseitigsten Uebung bedarf, und wer hier die Uebung versäumt oder sie nicht in richtiger Weise betreibt, wird stets die bittere Erfahrung machen, daß die Kinder im Lesen zurückbleiben. Außer den Schreibübungen sind also noch gesonderte Leseübungen nöthig. Um zu zeigen, wie diese ersten Leseübungen zu betreiben sind, führen wir hier nur einige Beispiele an. Nehmen wir z. B. an, daß die Kinder das Normalwort Tisch besprochen, analysirt, synthetisch zusammengesetzt und geschrieben haben, so würde daran das Lesen zunächst in der Weise zu üben sein, daß man den Vocal i in verschiedener Weise mit den im Normalworte vorkommenden Consonanten verbindet. Es entstehen dann folgende Leseübungen: **Ti, isch — Tisch.** Bei Sichel: **Si, ich, chel, che, Sichel** u. s. w. Die zu lesenden Wörter resp. Sylben werden anfangs an die Tafel geschrieben, damit sie vor den Augen der Kinder entstehen; es liegt aber in der Natur der Sache, daß

sich der Lesestoff mit der Anzahl der behandelten Normalwörter vergrößert, daß dadurch und besonders durch die Versetzung der Buchstaben immer neue Verbindungen und neue Wörter entstehen, und deßhalb im weiteren Verlaufe des Unterrichtes nur das an die Wandtafel geschrieben wird, was nicht in der Fibel steht. Hat man z. B. die Normalwörter: Ast, Tisch, Uhu, Ofen, Sichel und Dach durchgenommen, dann ist es leicht, folgende neue Wörter zu Leseübungen zusammenzustellen: Af-fe, Do-se, Ta-sche, Och-se, Tan-te, in, alt, hat u. s. w. Nur hüte sich der Lehrer vor unnöthiger Consonantenanhäufung, weil dadurch das erste Lesen unnützerweise erschwert wird. Für das Lesenlernen ist die Bildung von Wörtergruppen recht ersprießlich, bei denen durch Weglassung eines Lautes oder durch Hinzusetzen eines neuen Buchstaben vollständig neue Wörter entstehen, z. B. Brief, rief, tief, lief, schlief — Sieb, Hieb, lies, nie, die, wie, sie — Ding, fing, hing, ringen, singen, fingen, gingen ꝛc. Das Wichtigste aber ist die sichere Einprägung der Normalwörter, denn jedes Normalwort ist ein Stamm, aus welchem die Leseübungen wie Aeste und Zweige organisch herauswachsen. Wer genügend für die Pflege des Stammes sorgt, dem wird die Frucht lohnen. Freilich gilt gerade hier mehr als je das Mahnwort des Volkssprüchwortes: „Gut Ding will Weile haben." Wer über die Elemente des Lesens schnell hinwegeilt, mag sich nicht wundern, wenn er von seinem Unterrichte so wenig Genuß hat, wie ein Reisender, der vom Dampfroß gezogen an den herrlichsten Gegenden vorüberfährt.

Die ersten Leseübungen werden also in der Schreibschrift vorgenommen, die der Lehrer an die Wandtafel schreibt, um sie vor den Augen der Kinder genetisch entstehen zu lassen. Erst wenn die Kinder im Lesen der Wandtafelschrift einige Fertigkeit erlangt haben, wird ihnen (nach einigen Wochen) als Lesebuch die Fibel in die Hand gegeben. Da die Schlimbach'sche Fibel, welche unserem Unterrichte zu Grunde liegt, den Gang des Lesens bezeichnet, so ist es nicht nöthig, ein Weiteres hierüber zu sagen. Nur das sei noch bemerkt, daß die Kinder angehalten werden müssen, mit dem Stifte (nicht mit dem Finger) auf das zu lesende Wort zu zeigen und stets nachzulesen; ferner daß das Vorlesen des Lehrers mit dem [leisen] Chorlesen und dem [lauten, aber nicht schreienden] Einzellesen der Kinder abwechseln muß (letzteres muß vorherrschend sein); ferner, daß von vornherein auf ein ordentliches Verständniß und eine richtige Betonung zu halten ist (man frage darum oft: was ist das? was hast zu jetzt gelesen?), und endlich, daß die Kinder von Zeit zu Zeit veranlaßt werden, das auf ihren Schiefertafeln Aufgeschriebene vorzulesen. Bei kleineren Lesestücken mache es sich der Lehrer stets zur Regel, den Kindern den Inhalt des Stückes vor dem Lesen erst zu verdeutlichen und sich sodann durch Fragen zu überzeugen, ob die Kinder das Gelesene verstanden haben. Gut ist es, die Fragen so einzurichten, daß die Kinder mit den Worten des Lesestückes antworten müssen.

Sind die Kinder ungefähr ³/₄ Jahre im Lesen der Schreibschrift (der Sylben, Wörter, Sätze, kleiner Lesestücke), gehörig geübt, dann tritt das Lesen der Druckschrift ein. Haben die Kinder hierin eine ent-

sprechende Fertigkeit erlangt, dann wird ihnen der Buchstabenname mitgetheilt, so daß nun an die Stelle des Lautirens das für die Orthographie so wichtige Buchstabiren tritt, welches besonders dann von außerordentlichem Werthe ist, wenn der Lehrer die Schüler an das gesammte Kopfbuchstabiren, d. h. an das Analysiren der Wörter mit Benennung der Lautnamen, gewöhnt und ihnen dadurch Veranlassung gibt, sich die Physiognomie eines jeden Wortes fest einzuprägen.

In der unserem Unterrichte zu Grunde gelegten Fibel befindet sich neben jedem Normalworte stets ein Bild. Da wir im Obigen bereits angedeutet haben, daß wir nicht das Bild, sondern den durch dasselbe bezeichneten Gegenstand zur Grundlage des gesammten Unterrichtes machen, so könnte es scheinen, als ob das Bild überhaupt unnöthig sei. Dem ist indeß nicht so, denn die Bilder stehen im Dienste der Leseübung und haben den Zweck, den Kindern Erinnerungsmittel zu sein, durch welche das Lesenlernen, besonders das häusliche Lesenüben, sehr gefördert wird. Hat z. B. das Kind in der Schule das Wort Mond und die dazugehörigen Lautgruppen gelesen, dann erinnert es sich zu Hause durch das Bild zunächst wieder an die Sache, sodann aber auch an das Wort. In dem Falle, daß das Kind den einen oder andern Buchstaben dieses Wortes vergessen haben sollte, kann es mit Hülfe seiner im Analysiren erlangten Fertigkeit sofort selbst finden, daß der erste Laut **M**, der zweite **o**, der dritte **n**, der vierte **d** heißt. Da sich das Kind auf diese Weise immer selbst helfen kann, so ist es auch erklärlich, daß befähigte Kinder nach kurzer Zeit Normalwörter im Voraus lesen und nach den ersten Anweisungen das Lesen für sich lernen. Sie schließen immer vom Bilde auf das Wort, analysiren und lesen es dann. Die Bilder sind demnach keine ungerechtfertigten Hilfsmittel und keine unnützen Beigaben, sondern haben ihre tiefe pädagogische Bedeutung.

Zum Schlusse unserer Betrachtung des ersten Leseunterrichtes bleibt uns nur noch die Frage zu beantworten übrig: Wie lange braucht man, um auf diesem Wege die Kinder zum Lesen zu bringen? Wir stimmen denjenigen Pädagogen nicht bei, welche das Lesen erst in das zweite und dritte Schuljahr verlegt haben wollen (v. Türk, Denzel, Kraus, E. Otto u. A. m.); allein wir können auch Denen nicht Recht geben, welche verlangen, daß man das Kind schon in einigen Monaten zum Lesen bringen solle und daß man die Güte und Richtigkeit einer Methode lediglich und allein daran zu prüfen habe, ob bei Anwendung derselben die Kinder auf die schnellste Weise zum Lesen gebracht werden. Obschon uns Fälle vorliegen, in denen bei Befolgung der obigen Methode befähigte Kinder in außerordentlich kurzer Zeit zum Lesen gebracht worden sind, so muß doch auf das Bestimmteste betont werden, daß der Werth einer guten Leselehrmethode nicht darin besteht, daß die Kinder schneller als bei einer andern zum Lesen kommen, sondern darin, daß sie auf eine leichte, naturgemäße Weise lernen und der Sache das größte Interesse abgewinnen. Nicht derjenige Lehrer leistet das Meiste, der die Schüler mit der Ruthe oder mit Bonbons zum Schnelllernen treibt,

sondern der, welcher es versteht, seinen Kindern Lust zum Lernen einzuflößen. Uebrigens haben wir immer die Freude gehabt, daß unsere Kinder in den ersten 3/4 Jahren die Schreibschrift, im letzten Vierteljahre die Druckschrift lesen lernten und so beim Eintritt in die folgende Classe die Hauptschwierigkeiten im Lesen überwunden hatten.

VI. Die Zugaben.

Die Zugaben, welche in der später folgenden praktischen Ausführung mitgetheilt sind, bestehen in kleinen Räthseln, Gedichten, Geschichten und in kindlichen Gesängen, welche der Besprechung vorausgehen oder in dieselbe eingeflochten werden können.

1. Ueber den Gesangunterricht habe ich mich bereits in einem früher herausgegebenen Buche (Kehr, „Die Praxis der Volksschule"; Gotha, bei E. F. Thienemann) in ausführlicher Weise ausgesprochen und dort die Fragen: Warum soll in der Volksschule gesungen werden? Was soll gesungen werden? Wann soll gesungen werden? und: Wie soll gesungen werden? — eingehend erörtert. Ich kann mich deßhalb hier kurz fassen. Es ist eine Thatsache, daß schon das zarte Kind mit Entzücken den Klängen der Musik lauscht und daß ihm die Freude aus den Augen leuchtet, wenn eine einfach-schöne Melodie sein Ohr berührt. Ganz besonders gern singen die Kinder in der Schule, weil hier der Gesang ein Band der Gemeinschaft um die ganze Classe schlingt und Alle sich als Ein Herz und Eine Seele fühlen. Eine Schule ohne Gesang kommt mir vor wie eine Braut ohne Kranz, es fehlt ihr der schönste Schmuck. Bezüglich der Auswahl der Gesänge kann man, wie für die Volkschule überhaupt, so auch für die Elementarclasse derselben insbesondere, nicht in Zweifel sein, denn dem Charakter der Volksschule entspricht kein Gesang besser als das Volkslied in seiner unvergänglichen Schönheit und seiner köstlichen Naivetät. Das Volkslied bleibt ewig jung und spricht den altersschwachen Greis mit derselben wundersamen Innigkeit an, wie das Kind in der Wiege sich seiner Klänge erfreut. Volkslieder, bei denen nicht allein die Melodie, sondern auch der Text vorzüglich ist, sind darum das Beste, was wir unsern Kindern zu bieten vermögen, sie sind tausendmal besser, als jene trivialen Schullieder, welche von unberufenen Dichtern und Componisten eigens für die liebe Jugend gemacht werden und bei welchen das Kindliche mit dem Kindischen oft auf eine höchst traurige Weise verwechselt ist. Wollen wir Volksschullehrer sein, so müssen wir auch das Volkslied, das frisch aus dem Geist unseres Volkes herausgequollen ist, pflegen! Es liegt übrigens in dem Principe unseres Elementarunterrichtes, daß das Singen von dem gesammten Unterrichte nicht losgelöst werden darf, sondern daß es sich an die dem ersten Unterrichte zu Grunde liegenden Normalwörter anlehnt. Wenn z. B. das Normalwort Mond zur Besprechung kommt, dann ist es ganz natürlich, daß die Kinder das Liedchen: „Guter

Mond, du gehst so stille ꝛc.", oder: „Wer hat die schönsten Schäfchen ꝛc." lernen. Und wenn vom Baume die Rede ist, dann findet das alte schöne Lied: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie grün sind deine Blätter ꝛc." seine passende Stellung. Daß man nicht zu jedem Normalworte ein Liedchen einüben kann, versteht sich von selbst; 10—15 Lieder sind für den Unterricht im ersten Schuljahre hinreichend. — Ueber die Zeit (das Wie-oft und Wann) des Singens läßt sich in der Elementarclasse keine bestimmte Vorschrift geben. Im Ganzen genommen kann man nur sagen, daß der Unterricht stets mit Gesang eröffnet und geschlossen werden sollte, und daß, wenn die Unterredung des Lehrers einer Belebung, oder die Kinder einer Ermunterung bedürfen, ein passendes Liedchen die Schlaffen stärkt und die Ermüdeten erfrischt. Außer diesen Singübungen, welche mitten in den Unterricht hinein oder an den Anfang und Schluß desselben fallen, muß freilich wöchentlich mindestens eine Stunde (besser zwei halbe Stunden) auf die Einübung neuer Lieder verwendet werden, damit das Gernsingen der Kinder immer neue Nahrung erhalte und das Schönsingen mehr und mehr gepflegt werde. Großer Auseinandersetzungen bedarf es beim ersten Singunterrichte nicht, denn wenn der Lehrer im Stande ist, die einzuübende Melodie auf der Geige gut vorzuspielen, oder noch besser, wenn er sie seinen Kindern recht schön vorsingen kann, so findet sich das Andere von selbst. Hauptsache ist, daß der Lehrer gut singen kann. Luther sagt: „Einen Schulmeister, der nicht singen kann, den sehe ich nicht an", und Klauwell hat ganz Recht, wenn er es als eine Erfahrung ausspricht, daß „einmal vorsingen" besser sei, als „dreimal vorgeigen". Ehe die Melodie aber eingeübt wird, muß erst der Text richtig verstanden sein und von den Kindern gut declamirt werden. Dabei ist nothwendig, daß die Kinder das ganze Lied lernen, denn es ist Nichts unangenehmer, als wenn Sänger nach den ersten Strophen eines Liedes stumm werden und die Erklärung abgeben: wir können nur den ersten Vers. Bei der allmählichen Einübung des Liedes (tact- und strophenweise) muß der Lehrer besonders darauf sehen, daß die Kinder laut und rein singen (Schreien ist nicht zu gestatten), daß die Tonbildung natürlich sei (besonders ist das Singen durch die Nase, die Zähne und den Gaumen zu vermeiden), daß durch sinnvolle Athmung die Melodie richtig gegliedert wird und daß die Kinder genau Tact halten. Sobald die Kinder ein neues Lied einigermaßen singen können, müssen sie der Begleitung der Geige entwöhnt werden. Chorgesang und Solosingen müssen mit einander abwechseln. Manche Lehrer verbinden das Singen mit dem Turnen (Freiübungen); doch hat diese Verbindung ihre bedenkliche Seite, denn wenn die Kinder mit aller Kraft den Hochstoß ausführen müssen und dazu aus voller Brust singen sollen, so ist es kein Wunder, wenn dadurch Brust, Lunge und Stimme ruinirt werden. Will der Lehrer die Gesundheit der Kinder fördern, so mag er darauf sehen, daß die Kinder beim Singen hübsch gerade stehen, den Kopf nicht hängen lassen und nicht schreien. Ein freundlicher Gesichtsausdruck muß gefordert werden, denn Gesichtsverzerrungen sind beim Singen mehr als anderswo widerlich.

2. Als zweite Zugabe haben wir oben das Erzählen kleiner Geschichten angeführt. Die Geschichten, welche den einzelnen Normalwörtern beigegeben werden, sollen den in der Fibel behandelten Lehrstoff beleben und befruchten. In welchem Kindesauge blitzte nicht hell die Freude auf, und welcher Junge rückte nicht auf seinem Platze sich zurecht, wenn der Lehrer die freudige Kunde mittheilt, daß er jetzt eine Geschichte erzählen werde! Freilich ist das gute Erzählen eine Kunst, die Mancher zu verstehen glaubt, der doch nichts weiter ist, als ein trockener Schwätzer. „Gut Predigen“ — sagt Kellner — „ist leichter als gut Erzählen“, und es ist eine bekannte Sache, daß Mancher viel eher den Erzähler mit dem Prediger vertauscht, als umgekehrt. Ein guter Erzähler klopft an alle Thüren; bald regt er die Phantasie an, bald greift er in's Herz und Gemüth hinein, bald bewegt er zum Frohsinn und bald ruft er Trauer und Wehmuth in die Seele. Ein guter Erzähler erzählt für die Leute, die vor ihm sitzen, und paßt sich diesen an; nicht er will das Publikum formen, sondern dieses formt ihn, jedoch mit dem Unterschiede, daß er die geistige Eigenthümlichkeit der Zuhörer, mögen solche nun Kinder oder große Leute sein, wie in einem Spiegel auffaßt, um sie veredelt oder veredelnd zurückstrahlen zu lassen. Aber wie lernt man gut erzählen? Einfach durch Uebung und durch unparteiische Beachtung des Eindrucks, welchen man hervorruft, sodann durch gute Muster und durch die sorgfältigste Lectüre guter Volks- und Kinderschriften. Dabei darf man freilich nicht vergessen, daß alles Reden eine tönende Schelle ist, wenn nicht im innersten Herzen die Liebe wohnt und diese das Wort durchglüht. Das ist eine Thatsache, daß es kaum etwas Schöneres und Herzigeres gibt, als eine Mutter, welche dem Kinde auf ihrem Schooße Etwas erzählt, und daß es nichts Seligeres geben kann als ein Kind, das mit träumerischem Auge und gehemmtem Athem an den Lippen seines Lehrers hängt. Nur soll der Lehrer nicht von den Kindern verlangen, daß sie die vorerzählte Geschichte sofort nacherzählen. Ehe man eine solche Forderung stellen kann, müssen die Kinder erst eine Anzahl Musterstücke (Hey-Speckter'sche Fabeln ꝛc.) wörtlich auswendig gelernt und sich dadurch an die Formen der hochdeutschen Büchersprache gewöhnt haben. Wöchentlich zwei halbe Declamirstunden sind darum empfehlenswerth. Dieses Declamiren glauben wir nicht besser als mit den Worten Böhme's empfehlen zu können, der da sagt: „Ihr Kinderlehrer, kennt ihr Lieblicheres, als wenn ein sechsjähriges Kind eine Speckter'sche Fabel, z. B. vom Mäuschen, aus vollster Seele spricht? Die Bitte des Mäuschens, das für die hungrigen Kleinen ein Stückchen Zucker stiehlt, das Mitleid der Mutter, die sich erinnert, selbst ein hungriges Kind zu haben, wird es nicht die edelsten Gefühle im Kinde erwecken und nähren? Nun die Seite wollt ihr doch wohl nicht vernachlässigen? Außerdem kommt es euch auch beim Unterrichte wieder zu gut, ihr sorgt für's Gedächtniß und für's Sprechen und veredelt so das Sprachgefühl der Kinder!“ Darum also: „Greift nur hinein in's volle Menschenleben; da, wo ihr's packt, da ist es int'ressant.“

3. Als dritte Zugabe haben wir oben das Räthsel genannt. Das Räthsel faßt die Hauptmerkmale des Gegenstandes, der im An-

schauungsunterrichte besprochen worden ist, noch einmal, aber in einer neuen Form zusammen. Diese neue Form, in welcher einzelne Merkmale des Gegenstandes weggelassen sind, hat für die Kinder großes Interesse. Das Kind trägt das Räthsel nach Hause, gibt es dem Vater oder der Mutter auf, läßt diese rathen und erregt so bei ihnen das Interesse für die Schule. Dieses Interesse aber ist ein Factor, ohne den wir Lehrer nicht rechnen dürfen. Wer übrigens an der Wichtigkeit und Volksthümlichkeit der Räthselfragen zweifeln sollte, mag seinen Kindern nur einmal ein Räthselchen aufgeben, und er wird bald bemerken, mit welchem Jubel seine Gabe empfangen wird. Selbst am Schlusse der Tagesarbeit interessiren sich die Kinder noch für die Lösung eines ihrer Denkkraft angemessenen Räthsels und beweisen durch ihren auf die Lösung desselben gerichteten Eifer, daß ihre Kraft noch nicht erschöpft ist. Als Mittel zur Belebung der Aufmerksamkeit und zur Schärfung des Witzes sollte man diese kleinen Knacknüsse nicht unterschätzen.

So wichtig diese Zugaben indeß auch sind, so machen sie doch das tiefinnerste Wesen der oben dargelegten Methode nicht aus. Hat man die nöthige Zeit, so benutze man die dargebotenen Zugaben; hat man aber zu wenig Zeit, so beschränke man sie, was besonders in ungetheilten Schulen der Fall sein wird, da in diesen der Lehrer in die Nothwendigkeit versetzt ist, seine Zeit und Kraft nicht allein den Elementarschülern, sondern auch denen der Mittel- und Oberclasse zu widmen. Daraus folgt indeß keineswegs, daß die Methode des Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Gesang-Unterrichtes in ungetheilten Schulen nicht ausführbar ist. Die Erfahrungen, die mit dieser Methode in vielen ungetheilten Schulen des Herzogthums Gotha, des Großherzogthums Weimar, der Königreiche Sachsen, Württemberg, Preußen 2c. gemacht worden sind, haben den unumstößlichen Beweis geliefert, daß sie in den genannten Schulen nicht allein durchführbar, sondern auch weit zweckentsprechender ist, als die Buchstabir- oder Lautirmethode! Insbesondere ist der Umstand der Ausbreitung der neuen Methode sehr förderlich, daß die Kinder bald schreibend beschäftigt werden können und darum bei der Beschäftigung des Lehrers mit andern Classen nicht dem Müssiggange oder dem gedankenlosen Hinträumen verfallen. Können beim Lesen und Schreiben einige Monitoren gute Bei- und Nachhilfe leisten, so lernen auch bald die schwächsten Kinder lesen, und die Arbeit des Lehrers belohnt sich für die späteren Classen in der ergiebigsten und fördersamsten Weise. Je günstiger die in dieser Beziehung in ungetheilten Schulen gemachten Erfahrungen sind, um so weniger ist es zu rechtfertigen, wenn man so ohne Weiteres mit absprechender Miene sagt: „Es geht nicht!" Man muß erst den ehrlichen Versuch machen und die Sache probiren, ehe man darüber urtheilen will. Mit dem „Es geht nicht!" ohne Versuch stellt man sich ein Armuthszeugniß des Geistes und den Todtenschein seiner Willenskraft aus. —

So sind wir denn mit der Beschreibung der Methode des vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Gesang-Unterrichtes zu Ende und hoffen durch unsere Darlegung den mit der Sache bisher un-

bekannten Leser soweit instruirt zu haben, daß er nicht allein die Sache kennen gelernt, sondern auch ihre Berechtigung erkannt hat. Wir können indeß unsere Betrachtungen nicht schließen, ohne vorher die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Hauptsache des richtigen Betriebes und des fruchtbaren Erfolges der Methode gelenkt zu haben. Die Hauptsache ist der Lehrer.

VII. Die Hauptsache.

Nur wenige Sätze möchten hier zu beleuchten sein, aber Sätze von der größten Tragweite:

1. Elementarlehrer, habe deine Kleinen recht herzlich lieb! Nicht derjenige Elementarlehrer ist der beste, der seinen Kindern die meisten Kenntnisse beibringt, sondern derjenige, der seine Schüler am liebsten hat. Ohne Liebe ist kein Lehrer etwas nütze, am wenigsten der Elementarlehrer. Es ist bedeutungsvoll, daß der Herr am See Tiberias dreimal die Frage an Petrus richtete: „Simon Johanna, hast du mich lieb?“ und erst dann ihm den Auftrag gab: „Weide meine Lämmer!“ Wo die Liebe fehlt, da ist der Lehrerberuf ein saurer und trauriger Dienst; wer aber die Liebe im Herzen trägt, der hat einen Magnet, der auch die fernstehenden Kinder anzieht und fesselt und jene Zuneigung verschafft, die noch über das Grab hinausreicht und ein Blümchen der Dankbarkeit auf den Grabhügel des Lehrers pflanzt. Das Kind verlangt nach Liebe, denn es ist ein hilfe- und liebebedürftiges Wesen. „Hast du mich auch lieb?“ fragte Mozart als Kind seine Umgebung, und weinte bitterlich, wenn man es nur scherzweise verneinte. Wie sich kein Epheu um eine Eissäule schlingt, so klammert sich auch kein Kind an ein eiskaltes, liebeleeres Herz. Vergiß es darum nie, was Leopold Scheffer so schön sagt:

„Geh' fleißig um mit deinen Kindern, — —
Liebe sie und laß dich lieben — einzig schöne Jahre.“

Und:

„Ein Kind ist göttlicher Natur. Dem Ursein
Entstiegen, bringt es in der Seele Kenntniß
Des Göttlichen und Wiedererkennen mit.
Das Höchste, Herrlichste begreift's am leichtesten;
Frühzeitig ehr' es. Halt' es wie einen Engel!“

Soll aber das Kind durch die Allgewalt der Liebe erzogen werden, dann muß diese auch rechter Art sein. Das, was manche Leute Liebe nennen, ist in der That oft nichts Anderes als Schwäche, es ist die Carricatur der wahren Liebe, es ist Affenliebe. Der wahren Liebe ist es nicht darum zu thun, jeden Wunsch des Kindes zu erfüllen und jede seiner Neigungen zu befriedigen, wohl aber darum, das wahre Wohl des Kindes zu fördern, das Höchste und Edelste in seiner Seele wach-

zurufen, das Heiligste und Tiefste in seine Brust zu pflanzen und zu pflegen. Wahre Liebe ist darum freundlich und doch ernst, mild und doch streng, sie ist, wie der Apostel sagt, langmüthig und freundlich, sie eifert nicht, sie treibt nicht Muthwillen, sie blähet sich nicht, sie stellet sich nicht ungeberdig, sie suchet nicht das Ihre und läßt sich nicht erbittern &c. Je wichtiger die Liebe als Erziehungsmittel ist, desto mehr sollte es sich der Elementarlehrer zur Pflicht machen, nicht allein jedes neue Schuljahr, sondern auch jeden neuen Schultag mit dem festen Vorsatze zu beginnen, seine Schüler recht herzlich lieb zu haben und nie die Geduld zu verlieren, wenn ein schwaches Kind ihn nicht sofort versteht oder ihm nicht sofort die rechte Antwort gibt. Und jene unverwüstliche Geduld, die sich mit freundlichem Ernste paart, muß eine allgemeine sein. Nicht nur das wohlerzogene, reichbegabte Kind mit dem freundlichen Gesichtchen, dessen blaue Augen dich so zutraulich anschauen, sollst du lieb haben, auch das in Lumpen gehüllte Aschenbrödelchen, das zu Hause so wenig Liebe und so viele Scheltworte empfängt, so daß es sich scheu und verschüchtert vor dir zurückzieht, bedarf deines liebevollen Herzens; ja gerade jene Kinder, die aus den Häusern des Elends und der bittern Noth, aus dem Sumpfe der Gemeinheit und des Stumpfsinnes kommen, bedürfen deiner Liebe am meisten. Die warmen Sonnenstrahlen deiner Herzensfreundlichkeit müssen die Eisrinde schmelzen, welche die elterliche Selbstsucht oder das kalte Leben um diese jungen Herzen gelegt hat. Wie das Gotteshaus Allen geöffnet ist, damit Alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen, so muß auch zum Liebestempel eines Lehrerherzens jedes Kind Zugang haben. Zu Allen mußt du dich hinabneigen, um Alle heraufzuziehen! Was für ein Lehrer wärest du, wenn du diese Kleinen, von denen der Größte unter den Reinsten und der Reinste unter den Größten sagt: „Lasset die Kindlein zu mir kommen &c.", gering achten könntest? Wie manches arme Kind ist später ein Mann geworden, der die Welt mit seines Namens Ruhm erfüllt hat! Wie manchen vermeinten Dummkopf hat später der große Erzieher über den Sternen benutzt, um nachhaltig auf die Völker einzuwirken! Wie viele scheinbar widerspenstige und böse Knaben sind später die edelsten und nützlichsten Menschen geworden! Darum möchte das Wort der Schrift auch hier Anwendung finden: „Richtet nicht, damit ihr nicht gerichtet werdet." Jener Schulmeister, der zum Knaben Pestalozzi sagte: „Du bist ein Dummkopf, aus dir wird nie etwas Rechtes werden", würde vorsichtiger geurtheilt haben, wenn er mehr Liebe im Herzen gehabt hätte. Schon der alte Juvenal hat gesagt: „Puero maxima reverentia debetur! (Vor einem Knaben muß man den größten Respect haben.)"

Die Beweise einer immer gleichen Herzensgüte und einer hingebenden Berufsliebe muß der Elementarlehrer seinen Kindern um so mehr geben, als ihn die Kinder von Natur als ein Wesen höherer Art ansehen. Selbst das Kind des Bösewichtes betrachtet den Lehrer als das Ideal aller Vollkommenheit. Das Kind denkt: „Wenn alle Leute lügen und betrügen, mein Lehrer lügt und betrügt nicht. Wenn alle Leute schlecht sind, mein Lehrer ist gut." Möchte es sich darum doch jeder Elementarlehrer

zur heiligen Pflicht machen, dieses Vertrauen und diesen Glauben der Kinder zu erhalten und Alles zu verhüten, was diese zu Zweiflern an der Wahrheit seiner Ideale machen und dadurch das Fundament untergraben könnte, worauf sich das ganze Erziehungswerk stützt. Seine Grundbedingung und die sicherste Garantie für sein Gelingen ist das Vorbild treuer Lehrerliebe, welches auch dann noch ein stummer, aber beredter Redner ist, wenn die Lippen schweigen oder sich für immer geschlossen haben.

2. Der Probirstein ächter Lehrerliebe ist die gute Disciplin in der Schule. Die Disciplin ruht nicht in äußeren Dingen, sondern ist der Ausfluß der tiefinnersten Persönlichkeit des Lehrers. Ist der Lehrer ein Mann, der seinen Kindern nicht nur die Liebe vorlehrt, sondern auch vorlebt, steht er in dem Credit unbestechlicher Gerechtigkeit und strenger Unparteilichkeit; hat er neben der sittlichen Tüchtigkeit seines Charakters auch die Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die sein Beruf erheischt: dann ist er seinen Schülern eine Autorität, und jedes seiner Worte hat Gewicht. Der Eigenwille der Schüler beugt sich dann willig vor der sittlichen Gewalt des Meisters, und die Kraft des stillen, guten, selbstsprechenden Beispiels verschafft dem Lehrer Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit. Vor Allem ist es die Consequenz der wahren Liebe, welche so Großes leistet, d. i. das Handeln nach feststehenden Grundsätzen, von denen man niemals abweichen darf und die man jederzeit durchführen muß, koste es auch, was es wolle. In der Consequenz ruht die erzieherische Kraft des Elementarlehrers. Wo die Consequenz fehlt, da fehlt ihm Alles, die Autorität, der Respect, die Liebe und Anhänglichkeit. Wenn der Lehrer heute erlaubt, was er — ohne daß die Umstände anders sind — morgen verbietet; wenn er heute vergißt, was er gestern gesagt hat: dann ist es kein Wunder, wenn die Erziehung mißräth, wenn die Schuldisciplin dem Lehrer Schande macht und wenn die Kinder ihm den Gehorsam kündigen. Dabei glaube man nicht, daß der consequente Lehrer großen Kraftaufwand braucht. Der consequente Lehrer ist stets ruhig und besonnen. Erst überlegt und dann handelt er. Was er aber nach sorgfältiger Ueberlegung für richtig befunden und den Schülern als das Gesetz der Schule mitgetheilt hat, das ist und bleibt ein- für allemal und unter allen Umständen das Gesetz für die Schüler. „Lieber ein Bein gebrochen, als das gegebene Wort." „Den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt." Darum geht auch das ganze Dichten und Trachten des consequenten Lehrers auf exacte und strenge Durchführung seiner Vorschriften hinaus. Seine fortwährende Aufmerksamkeit ist der Cordon, der dem Ungehorsamen keinen Durchgang gestattet. Hat er z. B. verlangt, daß die Kinder pünktlich, reinlich, sauber gekleidet zur Schule kommen, so sieht er auch jeden Tag darauf, daß sein Befehl erfüllt wird; hat er verlangt, daß Alles schön geschrieben sei, so hält er auch mit unerbittlicher Zähigkeit an dieser Forderung fest; hat er gesagt, daß jedes Kind auf die Fragen des Lehrers in vollständigen Sätzen laut und deutlich antworten muß, so duldet er auch jene abgerissenen näselnden Antworten nicht, obgleich er

täglich, ja stündlich gegen den alten Fehler anzukämpfen hat. Anfangs sträuben sich die Schüler gegen die Consequenz und finden sie hart; je mehr und je länger sie aber unter ihrem Einflusse stehen, desto mehr erkennen sie den Segen derselben und desto mehr lieben und loben sie den Lehrer, auch dann noch, wenn sie längst der Schule entlassen sind. Es kann kein schlimmeres Verdammungsurtheil geben als das oft gehörte: „Ich habe bei dem und dem Lehrer Nichts gelernt; denn er war — zu gut."

Es ist eine eigenthümliche Erscheinung, daß junge Lehrer die Consequenz mit der Liebe schwer in Einklang zu bringen vermögen und sich oft dem Irrthume hingeben, daß zu einer guten Schulzucht ein finsteres Gesicht und ein barsches Wesen nothwendig sei. Dieser Meinung gegenüber muß ausdrücklich betont werden, daß der consequenteste Lehrer der freundlichste und liebevollste Mann sein kann und sein muß. Freudigkeit und Heiterkeit im Lehrerberufe müssen ausdrücklich gefordert werden. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem Alles gedeiht, Gift ausgenommen." Eiserne Strenge mit liebevollem Herzen, stramme Consequenz mit freundlichem Antlitze: das ist die Hauptsache. Das beste Disciplinarmittel des consequenten Lehrers ist sein Auge. Mit aufmerksamem Blicke beugt es etwaigen Fehlern vor, senkt sich fragend und prüfend in den Geist des Verdächtigen, ermuthigt freundlich und liebevoll den Schwachen und begegnet mit mildem, theilnehmendem Sinne dem Unglücklichen. Das Auge ist das Fenster des Geistes, und wo das Auge redet, da können Worte schweigen. Elementarlehrer, die mit offenen Augen nicht sehen, nicht im Stande sind, mit den Augen zu strafen oder zu loben, vorzubeugen oder zu demüthigen, werden allezeit mit Unruhe und Unaufmerksamkeit zu kämpfen haben und trotz aller Ermahnungen und Bitten, Drohungen und Strafen Wenig ausrichten. Wo es aber der Lehrer versteht, mit der Wachsamkeit seines Auges etwaigen Fehlern der Schüler vorzubeugen, ihren Ausbruch zu hindern und im Keime zu ersticken, der wird dann mit wenig Worten Viel ausrichten und an seinen Kindern und seiner Schule Freude haben. Sorge nur immer, daß das Geistesfenster deines Auges klar und rein, und Herz und Gemüth, Liebe und Treue allezeit aus ihm heraus- und in Herz und Geist deiner Kinder hineinleuchten. Wie der Mensch, so das Auge; wie das Auge, so das Herz!

3. Halte fest, daß es keinen schöneren Beruf gibt als den eines Elementarlehrers! Wer im Lehrerberufe kleine und große Kinder, Knaben und Mädchen, Jünglinge und Männer zu unterrichten gehabt hat und aus Erfahrung darüber urtheilen kann, weiß es, daß man niemals so viel Freude erlebt, nie wieder so viele dankbare Herzen findet, als unter den Kleinen der Elementarclasse. Kleine Kinder belohnen die Lehrermühe am reichlichsten. Auch der Umstand, daß sich die Kleinen mit ganzer Liebe und mit unverdorbenem Sinne an den Lehrer anschmiegen, daß hier der Lehrer mehr als auf jeder andern Unterrichtsstufe mit eigenen Augen sieht, wie seine Geistessaat keimt, sproßt, wächst, blüht und Früchte trägt, so daß er mit vollständig gerechtfertigtem Selbstgefühle sagen kann, daß die Kinder Alles,

was sie im ersten Jahre ihres Schullebens wissen und können, ihm zu danken haben. Dieser Gedanke hat etwas Erhebendes, und was könnte für ein Lehrerherz anregender wirken, als das Bewußtsein, den kleinen Bürgern des Himmelreichs die erste Geistesanregung und Geistesnahrung zu bieten. Es ist wirklich etwas Schönes um den Beruf eines Elementarlehrers. Die Welt urtheilt freilich darüber ganz anders. Sie meint, der Unterricht in einer Elementarclasse sei ein einförmiges, langweiliges und ermüdendes Geschäft und könne einen Mann von Geist nimmermehr befriedigen. Wenn das vielköpfige Publikum, das kein Verständniß für die Lebensfrische und den Entwickelungsreichthum der Kinder hat, in einer derartigen Weise urtheilt, so kann man das allenfalls der Unkenntniß verzeihen; wenn aber Lehrer in Oberclassen oder in höheren Unterrichtsanstalten in dieses Urtheil nicht allein einstimmen, sondern auch mit Hochmuth auf das ebenso mühereiche als segensvolle Wirken eines Elementarlehrers herabschauen, so ist das geradezu unverzeihlich; am unverzeihlichsten aber ist es jedenfalls, wenn junge Elementarlehrer, die nicht schnell genug ihr Bischen Weisheit in den Paradeprüfungen der öffentlichen Schulvisitation an den Mann bringen können und in thörichter Eitelkeit als Gelehrte glänzen möchten, mit ihrem Berufe unzufrieden sind. Es ist ein- für allemal nicht wahr, daß der Unterricht in einer Oberclasse schwieriger und lohnender sei als der in einer Unterclasse; nur das ist wahr, daß dieser mehr Geistesfrische, mehr Geduld, mehr methodische Geschicklichkeit erfordert, als jener, und daß man es darum einem älterem Elementarlehrer, der das Abnehmen seiner Kraft fühlt und sich nach Erleichterung sehnt, nicht verdenken kann, wenn er die Versetzung in eine Oberclasse wünscht. Nur wo die Kraft oder die Liebe zum Berufe fehlt, oder diese durch die Selbstsucht verkümmert und verdrängt wird, ist der Beruf eines Elementarlehrers ein trauriger und saurer Dienst, eine Handlangerarbeit, die um so drückender ist, je schlechter sie bezahlt wird.

4. Der Beruf des Elementarlehrers ist der schönste, aber auch der schwierigste. Wer das bezweifelt, den möchte ich bitten, im Geiste mich einmal in eine Elementarclasse zu begleiten. Es ist der Tag, an welchem die Kleinen an der Hand der Mutter, des Vaters oder eines der Geschwister zum ersten Male über die Schwelle der Schulstube treten. Für die drei dabei betheiligten Personen, Kind, Eltern und Lehrer, ist dieser Tag gleich wichtig. Dem Kinde, das — wie Rückert sagt — mit dem Schulsacke unterm Arme zum ersten Male in den Zwangsstall seiner Sorgen trabt, versüßt die Zuckerdüte die Bitterkeit der Sorge, und dem Lehrer sehen wir es an, welche Gedanken an diesem Tage saurer Mühe und süßer Hoffnung sein Herz bewegen. Wieviel Kinder wirst du bekommen? Was für Kinder werden es sein? Wie werden die Kinder sich benehmen? Wie werden sie dich ansehen? Das sind die Gedanken, die ihn an diesem Tage erfüllen. Da öffnet sich die Thüre. Ein Vater führt seinen weinenden Sohn herein, ihn tröstend und beruhigend mit den Worten: „Der Herr Lehrer thut dir ja Nichts." — Ach die Eltern des armen Jungen haben den Lehrer als einen Mann dargestellt, so fürchterlich und grau-

sam, daß dem armen Jungen das Herz zittert. Wie oft hat seine Mutter gesagt: „Na wart' nur, Fritz, wenn du in die Schule kommst; der Herr Schulmeister wird dich schon hauen; der hat so'n dicken Stock, — so dick — und Ohrfeigen kann Der geben, daß der Kopf wackelt — und die bösen Jungen steckt er in den tiefsten Keller zu den Ratten — na wart' nur, Fritz." Und der Junge hat gewartet — heute ist nun der schreckliche Tag gekommen, wo er gezwungen wird, sich den Händen des gefürchteten Peinigers auszuliefern. Der arme Kerl zittert wie ein Delinquent, der zum Richtplatze geführt wird. — Da öffnet sich die Thüre von Neuem. Ein keckes Jüngelchen tritt lachend ein und setzt sich protzig auf die Bank. Ihm bebt zwar auch das Herz im Leibe, denn auch an ihm hat der Unverstand des Fürchtenmachens — eine der größten pädagogischen Sünden — seine Schuldigkeit gethan. Aber der Junge stellt sich beherzt, wie fürchtende Kinder im Walde, die um so lauter pfeifen oder um so lustiger singen, je größer ihre Angst ist. Er übt das Heldenthum der Verstellung, denn er schaut den Lehrer an, als ob er sagen wollte: „Na, Schulmeister, schlag' nur einmal her, ich bin auch da und will schon mit dir fertig werden." Er übt ein Heldenthum, das in Nichts zusammenfällt, sobald der Lehrer ihn ernst und scharf ansieht. — Da öffnet sich die Thür wieder. Herein tritt ein liebliches Mädchen, auf dessen Wangen die Farbe der Unschuld, die liebliche Schamröthe, ausgegossen ist. Mit seinen Vergißmeinnichtaugen sieht es schüchtern einen Augenblick nach dem Lehrer hin und zupft dann verlegen am Schürzenbändchen. — Die Thüre öffnet sich auf's Neue. Die Flur will sich nimmer erschöpfen und leeren. Der Lehrer kann sich in seiner engen Schulstube kaum noch umdrehen. Hier fragt man, da berichtet man; dort bittet eine Mutter, ihren Kleinen nicht im Lernen anzugreifen; eine andere droht ihrem trostlosen, weinenden Knaben mit dem Zorne des Lehrers; hier klagt ein Vater über Gebrechen seines Söhnchens und will ihn demgemäß behandelt wissen; dort —: kurz von allen Seiten wird der Lehrer in einer Weise in Anspruch genommen, daß ihm die Schweißtropfen auf die Stirne treten! Unruhig blickt er nach der Thür, die immer von Neuem sich öffnet und schließt. Es sind ja schon so viele Kinder! Und für jedes soll er verantwortlich sein! Dieser Schaar der munteren und der phlegmatischen, der muthigen und der muthlosen, der frühreifen und der geistesschwachen, der ungezogenen und der gutgearteten, der körperlich gebrechlichen und der stämmig-kräftigen ꝛc. Kinder soll er ein zweiter Vater sein; sie alle soll er erziehen, sie alle unterrichten! Und das sollte kein schwieriges Geschäft sein? Dazu sollten nicht Kenntnisse der Menschennatur und ihrer Behandlung, nicht Energie, Liebe, Wohlwollen und Aufopferungsfähigkeit gehören? — — —

Die Schwierigkeiten sind in den ersten Tagen des Schullebens am größten. Der Elementarlehrer ist in dieser Zeit der den Stein wälzende Sisyphus. Aber auch in den folgenden Tagen und Wochen sind die Anstrengungen nicht geringer. Jeder Tag hat seine eigene Plage. Je wahrer dies aber ist, desto mehr ist es auch des Elementarlehrers Pflicht, die Mahnung zu beherzigen: „Mache dir das Leben nicht

unnöthiger Weise schwer!“ Dies geschieht vor Allem, wenn du nicht bald für eine ordentliche Schuldisciplin sorgst. Ordne darum so früh als möglich mit freundlichem Blick, aber mit festem Sinne den Willen deiner Schüler deinem höheren und einsichtsvolleren unter. So lange die Disciplin in deiner Elementarclasse nicht sicher hergestellt und dauernd befestigt ist, gießest du Wasser in die Fässer der Danaiden. Sodann wolle nicht Alles über Einen Leisten schlagen. Der Gärtner behandelt seine Pflänzchen nach ihrer Individualität und beobachtet, ob die Blüthe ihre Blätter senkt oder sie freundlich in die Höhe streckt. Sei auch du ein Gärtner! Junge Lehrer sind immer mehr Säeleute als Gärtner: — das Ausstreuen der Geistessaat ist ihnen ein angenehmeres (auch leichteres) Geschäft, als die oft recht schwere Gärtnerarbeit; allein wer die letztere Arbeit scheut, wird auch wenig Freude an seinen Pflänzchen haben. Ueberschätze nie die Kraft der Kinder! Kinder haben kleine Augen und kurze Gedanken. Fordere und gib darum nie zu viel auf einmal. Uebersättigt man die geistige Verdauungskraft des Kindes durch zu reichlich dargereichten Nahrungsstoff, so ist es kein Wunder, wenn man gleichgültige oder krankhaft aufgeregte Schüler bekommt. Und säet man die Geistessaaten zu dicht, dann kann man sich nicht beschweren, wenn die wachsende Saat sich gegenseitig Raum, Luft und Licht wegnimmt. Um ein Kind zu lehren, muß man ein Kind werden. Zwischen kindlichem und kindischem Wesen ist freilich ein bedeutender Unterschied. Ferner: Gehe im Unterrichte nie zu schnell! Hüte dich besonders im Anfange vor dem gefährlichen Geschwindschritt. Schnelllernen verträgt sich nie mit Rechtlernen. Die Hast, mit welcher manche junge Lehrer unterrichten, und die Treibhauscultur, die in manchen Schulen so beliebt ist, führt nie zu einem soliden Wissen. Arbeite darum zwar stets ohne Rast, aber auch stets ohne Hast. Nur das hat der Schüler, was er fest hat. Ferner: Sprich wenig und leise! Mancher junge Lehrer sucht die Lebhaftigkeit und das Anregende seines Vortrags im Lautsprechen, und übertreibt es damit in einer Weise, daß man seine Stimme in den benachbarten Gemächern und Häusern hört. Wie sehr dieses überlaute Sprechen mit dem milden, ruhigen Geiste, der in einer Volksschule herrschen soll, in grellem Widerspruch steht, braucht nicht erst erörtert zu werden. Ruhe schafft nur, wer Ruhe hat! Wohl aber bedarf es einer ausdrücklichen Hinweisung auf die Gesundheit des Lehrers. Die oft vorkommenden Klagen über Brustbeschwerden und Halsleiden junger Lehrer werden meist auf die Methode geschoben, haben aber ihren letzten Grund in dem Mangel an — Selbstbeherrschung. Man kann bei jeder Methode zu Grunde gehen, wenn man zu viel und zu laut spricht und wenn man jene Selbstbeherrschung nicht übt, die Niemand nöthiger hat, als der Elementarlehrer. Wenn man in einer Schule einen jungen Lehrer findet, der zu laut oder zu viel spricht, seine Kinder kaum zu Worte kommen läßt, die Antworten seiner Schüler stets wiederholt und so gleichsam das Echo derselben wird, oder der die abgegriffenen Redensarten: „Seid recht aufmerksam, ihr Kinder“; „macht mir Freude, ich meine es ja gut mit euch“; „lärmt nicht,

folgt mir stets, seid immer hübsch artig"; „wenn ihr nicht hören wollt, muß ich die Ruthe nehmen" rc. im Munde führt, oder fortwährend in der Schule umherrennt, mit den Händen in der Luft umhervagirt, beide Hände in den Beinkleidern oder unter dem Rockschooße hat: so kann man sofort und mit Recht behaupten, daß der junge Mann sich die Kunst der Selbstbeherrschung, die ihn ziert und den Kindern nützt, nicht zu eigen gemacht hat. Er hat sich nicht in der Zucht und kann darum auch Andere nicht erziehen! Die Selbstbeherrschung zeigt sich vor Allem in der Oekonomie des Wortes und der Zeit. Jedes unnütze Wort des Lehrers ist zunächst für die Schüler schädlich, die dadurch an der Selbstthätigkeit des Sprechens und Denkens Abbruch leiden. Es ist ein schwerer Vorwurf, den man jetzt so oft den Schulen macht, daß man die Lehrer zu viel und die Schüler zu wenig höre, und daß zu viel gelehrt, aber zu wenig gelernt werde. Wo ein Zeichen genügt, wo der Blick des Auges hinreicht, da kann das Wort gespart werden. Also nochmals: „Sprich wenig und leise, aber sprich verständlich, correct und mit richtiger Betonung. — Wie mit deinem Worte, so sei auch ökonomisch mit deiner Zeit! Der praktische Engländer sagt: „Zeit ist Geld"; der Lehrer aber kann sagen: „Zeit ist Arbeitsgewinn, Zeit ist Segen". Ein Lehrer, der seine Zeit zusammennimmt, nichts Unnützes treibt, nichts Nöthiges vergißt, Alles in der rechten Form und am rechten Orte in den Unterricht einfügt, verdient den Namen eines guten Haushalters. Müssiggängerei aber ist Zeitverschwendung.

Aber auch beim redlichsten Streben, beim regsten Fleiße, bei der größtmöglichsten Selbstbeherrschung, bei der genauesten Ausnützung der Zeit werden für den Lehrer dennoch Tage und Stunden kommen, von denen er sagen kann: „sie gefallen mir nicht". Es gibt Augenblicke im Lehrerleben, in denen man an sich und an seinen Kindern verzweifeln möchte. Trotz aller Mühe geht es bisweilen nicht vorwärts, die Kinder begreifen auch das Leichteste nicht, und die Erreichung des Classenzieles scheint schier unmöglich. Kommen solche Tage des Mißbehagens, der Schwermuth und des Trübsinns, dann laß dich durch die gemachten bittern Erfahrungen nie bestimmen, den oder jenen Schüler als verloren zu betrachten. Arbeite ruhig und besonnen weiter und bedenke, daß der Keim der Pflanze, der länger unter der Erde bleibt, um so kräftigere Wurzeln treibt und dann um so schneller, oft über Nacht, hervorschießt. Die anfangs langsamen Köpfe werden oft die tüchtigsten Menschen. Vor Allem aber suche an den Tagen geistiger Verstimmung die Ursache zunächst nie in den Kindern, sondern stets in dir. Oeffne besonnen die Thore der Selbsterkenntniß, und du wirst mehr finden, als du glaubst. Du wirst dann demüthig werden und vor späteren Fehlern bewahrt bleiben. Die frische stürmende Jünglingskraft im Bewußtsein der eigenen Vortrefflichkeit hört freilich diese Mahnungen nicht gern; allein der ruhig prüfende Mannesverstand führt Jeden je länger je mehr zu der Ueberzeugung, daß die Schule stets die Photographie des Lehrers ist und daß die Kinder dann am wenigsten zum aufmerksamen Lernen geneigt sind, wenn sich die Wolken des Unmuths und der Verstimmung auf

die Stirne des Lehrers lagern. Ein heiteres Lehrerantlitz ist das beste Förderungsmittel für den jugendlichen Fleiß und für das eifrige Streben der Schüler. —

Willst du deine Zeit treu benutzen, so halte vor Allem streng auf einen Lehrplan. Ein Lehrer ohne bestimmten Lehrplan gleicht einem Wanderer ohne Reiseziel, einem Feldherrn ohne Schlachtplan, einem Baumeister ohne Bauriß. Der Lehrplan, in welchem die Stoffvertheilung und Stoffanordnung vor dem Beginne des Schuljahres festgestellt wird, muß sich nicht allein im Allgemeinen nach dem Entwickelungsgange des Kindesgeistes richten, sondern er muß auch der Individualität der Schule und der Schüler Rechnung tragen. Jeder junge Lehrer sollte sich darum zwei Contobücher anlegen: eins, in welchem er feststellt, was er erreichen wollte, und eins, in welches er niederschreibt, was er erreicht hat. Jeder Vorbereitung sollte eine Nachbereitung folgen. Bei mehrjähriger Erfahrung wird dann der Elementarlehrer seinen Schuletat stets ohne Deficit abschließen können und mit immer größerer Sicherheit sein Ziel erreichen. So lange ihm freilich die nöthige Erfahrung fehlt, muß er sich an die Erfahrungen Derer anlehnen, die vor ihm unterrichtet und mit Erfolg ihr Ziel erreicht haben. Aus diesem Grunde theilen wir im Folgenden jungen Lehranfängern den Lehrgang mit, den wir bei Benutzung der Schlimbach'schen Fibel bei wöchentlich 10—12 Stunden Unterricht seit Jahren mit gutem Erfolge eingehalten haben.

Vorübungen	2—3 Wochen.
I. Abtheilung der Fibel. Die Behandlung der Normalwörter (Seite 1—20) und zwar:	
A. Wörter, die mit den Buchstaben dargestellt werden, welche man beim Sprechen vernimmt. Durchschnittlich je zwei Bilder (Lectionen) in einer Woche	14 Wochen.
Die noch übrigen Wochen bis zu den Michaelisferien werden zur Repetition verwendet	2—3 Wochen.
Nach den Michaelisferien: **Kurze Wiederholung** und dann	
B. Dehnung (Seite 14 in der Fibel)	2 Wochen.
C. Schärfung (Seite 16)	2 Wochen.
D. Andersschreibung einiger Laute (Seite 19) . . .	1 Woche.
Generalrepetition.	1 Woche.
II. Abtheilung. Lesestücke in Schreibschrift (Seite 21—36); nebenbei Uebertragung der Schreibbuchstaben in Druckbuchstaben	3—4 Wochen.
Weihnachtsferien.	
III. Abtheilung. Lesen der Druckschrift (S. 39—62) . . .	8 Wochen.
Generalrepetition bis Ostern . .	2 Wochen.
	Sa. 40 Schulwochen.

Mehr haben wir an dieser Stelle nicht zu sagen. Die nachfolgende praktische Ausführung überhebt uns hier weiterer Auseinandersetzungen. Nur das Eine wollen wir noch hinzufügen, daß der Elementarlehrer um so sicherer und schneller zum Ziele kommen wird, je genauer er die im

Bisherigen besprochenen Grundsätze befolgt und je mehr er bei der Durchführung derselben sich nach der Individualität seiner Schule und seines Geistes richtet. Den etwaigen Vorwurf, als ob wir es durch unsere Darlegung dem jungen Lehrer zu leicht gemacht hätten, erwarten wir von praktisch erfahrenen Schulmännern nicht. Ein junger Lehrer, der sich täglich für den Unterricht in Religion, deutscher Sprache, Rechnen, Realien 2c. (oft für die verschiedensten Classen) vorbereiten soll, der außerdem Aufsätze zu corrigiren und mancherlei Nebengeschäfte zu besorgen hat, hat immerhin noch genug zu thun, wenn ihm der Leitfaden auch die Sache „mundrecht" darstellt.

Dritter Theil.

Die praktische Ausführung der Methode des vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Gesang-Unterrichtes.

Mit steter Berücksichtigung der zu Grunde gelegten Fibel von G. Schlimbach. 12. Auflage. Gotha, bei E. F. Thienemann.

Wir beginnen unsere Darstellung mit dem Tage der Einführung in die Schule *). Das Erste, was dabei der Berücksichtigung bedarf, ist die Verständigung mit den Eltern. Es thut hierbei der Lehrer wohl, wenn er den im Schullocale versammelten Müttern oder Vätern die zwei wichtigen Fragen beantwortet: „Was können die Eltern von der Schule fordern?" und: „Was muß die Schule von den Eltern verlangen?" Dieses Thema ist für die Eltern ebenso wichtig wie für den Lehrer — für Beide ein Spiegel. Es in Lehrerconferenzen zu behandeln, nützt wenig; hier, wo Eltern und Lehrer beisammen sind, hier ist der rechte Ort und die rechte Zeit.

In Orten, wo früher ein alter Lehrer war, der die Kinder noch nach der Buchstabirmethode unterrichtete, ist es zweckmäßig, gleich bei Gelegenheit der ersten Einführung den Eltern zu sagen, daß er (der neue Lehrer) die Kinder nicht buchstabiren lassen, sondern nach einer andern Art und Weise (das Wort „Methode" verstehen die Bauern nicht) unterrichten werde. Der junge Lehrer mag dann nach einer kurzen Beschreibung seiner Lehrweise **) die Eltern bitten, daß sie im

*) Nach § 17 des Schulgesetzes für das Herzogthum Gotha (vom 19. Juli 1872) müssen die Kinder am Anfange des Schuljahres (in der Woche nach Ostern) zur Schule geführt werden. Jedes Kind, welches um diese Zeit das 6. Lebensjahr erfüllt hat (ausnahmsweise, wenn es dasselbe bis zum 1. October desselben Jahres erfüllt), ist schulpflichtig.

**) Es versteht sich, ohne Seitenhiebe auf die Methode seines Vorgängers. Die

ersten Vierteljahre zu Hause nicht mit ihren Kindern lesen, ihnen nicht die Namen der Buchstaben sagen ꝛc., daß sie aber darauf sehen, daß das Kind jeden Tag Eine Seite schreibe und zwar schön schreibe, sowie daß die Eltern nicht unwillig werden, nicht etwa das Kind necken oder im Beisein des Kindes über die Schule spotten ꝛc., sondern daß sie ein Vierteljahr Geduld haben möchten, weil es dann sich zeigen werde, ob die Sache richtig oder falsch sei. Derartige Belehrungen sind von der Klugheit geboten. Wer sie versäumt, mag dann büßen! —

Nachdem der Lehrer sich auch in freundlicher Weise an die Kinder gewendet hat (— aber nicht in überfreundlicher, nicht in „zuckersüßer" Weise, denn in der Schule muß man es halten wie im Ehestande: wie man es in 10 und 30 Jahren gehalten haben will, so muß man es von den ersten Tagen an halten —), werden die Kinder mit einer Zuckerdüte und mit dem Bemerken entlassen, am nächsten Tage um die bestimmte Zeit wieder in die Schule zu kommen.

Die Kinder finden sich des andern Tages wieder in der Schule ein. Der Lehrer empfängt sie freundlich, zeigt ihnen die Haken, an welche sie ihre Mützchen, Hütchen, Mäntelchen u. dergl. hängen sollen, und weist ihnen (nach dem Alter, oder auch nach dem Alphabete) ihre Plätze an. Nachdem dieses Geschäft vollendet ist, beginnen sofort

Die Vorübungen
für den Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Diese Vorübungen sind nothwendig, denn die Kinder sollen 1) in die Schuldisciplin eingeführt und in dieselbe eingewöhnt werden. Die Schule ist ein Staat im Kleinen. Einordnung in dieses Staatsleben und Unterordnung unter die Gesetze dieses Staates ist das Erste, was erstrebt werden muß. 2) Die Kinder sollen sprechen, antworten und den Mund in den Dienst der hochdeutschen Sprache stellen lernen. Die Kinder auf dem Lande sprechen ja, wie bekannt, bis zur Schulzeit in den seltensten Fällen hochdeutsch; andere machen sich in ihrem Dialekte, im Idiom ihrer Eltern verständlich, das Hochdeutsche ist ihnen eine ziemlich fremde Sprache. Die hochdeutsche Büchersprache den Kindern aber zu erwerben, muß des Lehrers erste Sorge sein. Zu dem Zwecke muß 3) das Ohr geübt werden, aus leichten Wörtern der hochdeutschen Sprache die Vokale und die Consonanten herauszuhören (zu analysiren); das Auge soll geübt werden, Gegenstände richtig aufzufassen, und die Hand soll dem Befehle des Geistes gehorchen lernen (Schreiben). Vor Allem aber sollen 4) die Kinder die Schule und den Lehrer liebgewinnen lernen und vorbereitet werden, mit Muth und Lust an das Nachfolgende zu gehen. Kommen die Kinder bereits geistig geweckt und

---

beliebte Marotte, daß ein Nachfolger seinen Vorgänger schwarz macht, damit er selbst um so heller strahle, stimmt mit den Grundsätzen des Christenthums so wenig wie mit den Forderungen ächter Collegialität zusammen. Das ist dumm und schlecht zugleich.

sprachlich gefördert in die Schule, so dauern diese Vorübungen kaum acht Tage; gehören aber die Kinder den unteren Ständen an, wo die Eltern nicht hochdeutsch sprechen und sich wenig mit ihren Kindern beschäftigen können, so sind 2—4 Wochen darauf zu verwenden. Je befähigter die Kinder, desto kürzer dauert die Zeit der Vorübungen; je beschränkter sie sind, desto längere Zeit muß in Anspruch genommen werden. Lehrer in ungetheilten Schulen thun übrigens wohl, wenn sie die erste Zeit die Kleinen täglich eine Stunde ganz allein nehmen. Die Mühe belohnt sich später reichlich.

Wie die Vorübungen anzustellen sind, soll im Folgenden gezeigt werden.

Erste Unterhaltung.

Ihr sitzt nun Alle an euren Plätzen, an die ihr euch fernerhin nun jeden Tag, wenn ihr in die Schule kommt, setzen sollt. Du bist der Erste auf der ersten Bank, du der Erste auf der zweiten Bank, 2c. 2c. Du bist der Letzte auf der ersten Bank, du 2c. 2c. Nun sollt ihr mir einmal eure Namen nennen. Der Lehrer fragt die muntersten Kinder: Wie heißt du? Carl. Und du? Heinrich — 2c. Jetzt die Mädchen! Wie heißt du? Minchen. Und du? Lottchen — 2c. Das sind ja recht schöne Namen; ich möchte nur gern hören, daß ihr nicht sagtet „Fritz", sondern „Ich heiße Fritz". Nicht „Pauline", sondern „Ich heiße Pauline". Wie heißt du, der Erste auf der ersten Bank? „Ich heiße Fritz." Und du, du 2c. (Der Lehrer halte gleich vom Anfange darauf, daß die Kinder in ganzen Sätzen antworten. Auch lobe er diejenigen, die recht laut antworten.)

Nun sollt ihr euch einmal ganz gerade setzen! Nun sollt ihr euch auch Alle einmal ganz gerade stellen, wie ein Soldat! Das ist ja recht schön! Nun setzt euch wieder! Seht mir in's Auge! Merket: Ich sage allemal zuerst: Steht — dann erst sage ich: auf! Gute Kinder stehen nun nicht eher auf, bis der Lehrer sagt: auf! Wer von euch ist ein gutes Kind? Also steht — auf! Ebenso: Setzt — euch! — Der Ankündigungs- und Ausführungsbefehl ist täglich zu wiederholen und bis zur größten Präcision einzuüben. Das gehört zur Schulordnung. Für den ersten Unterricht sind überhaupt die sogenannten Commandirübungen nicht genug zu empfehlen. Sie sind die Wecker der Aufmerksamkeit, die Führer zum gemeinschaftlichen Arbeiten, die Begründer der Schuldisciplin, die Exercitien für die kleinen Schulrecruten. Der Lehrer selbst mache dabei die entsprechenden Bewegungen vor. Er muß nicht allein dociren und katechisiren, sondern auch exerciren!

Ich will doch nun sehen, ob ich eure Namen noch weiß. Huldreich, stehe — auf! Huldreich, setze — dich! Huldreich — Paul — Johannes — Otto, steht — auf! Setzt — euch! 2c. Legt beide Hände auf den Tisch! (Hingelegt.) Hinauf! (In die Höhe gehoben.) Herab! Hinauf! Herab! Vor! (Ausgestreckt.) Einen Arm hinauf! Herab! Hinauf! 2c. Die Hände unter den Tisch! Herauf! Hinab! Füße vor! Füße zurück! u. s. w. u. s. w. (Diese und ähnliche Exercirübungen werden auf das Commando des Lehrers von den Kindern gemein-

schaftlich ausgeführt. Nur hüte sich der Lehrer, daß er nicht in die Rolle eines Unterofficiers verfällt und in barschem, schreiendem Tone die Commando's gibt. Sein Commando sei sanft, nicht zu stark, aber bestimmt. Der strengste Erzieher kann der freundlichste und liebenswürdigste Mann sein. Nicht das soldatische Commando, nicht das finstere Gesicht, nicht Schnurrbart und nicht Körpergröße verschaffen dem Lehrer Respect, sondern allein die Ruhe und Herrschaft seines Geistes. „Ruhe schafft nur, wer Ruhe hat." Lieber geringere Leistungen in der Schule, als Härte und Hiebe! Die Schule ist kein Zuchthaus, sondern ein Vaterhaus der Liebe.)

Weil ihr heute so gute Kinder waret, so will ich euch auch ein schönes Bildchen zeigen und eine schöne Geschichte erzählen. Der Lehrer zeigt das [von ihm aus Speckter's Fabeln groß abgemalte] Bild zur Fabel: „Möpschen und Spitzchen". Was sind das? Das sind Hunde — das sind zwei Hunde. Dieser Hund heißt Möpschen, — dieser heißt Spitzchen! Repetition. — Spitzchen hatte nun einmal aus der Küche einen Knochen bekommen. Weil er aber satt war, fraß er ihn nicht sogleich, sondern wollte ihn aufheben. Deßhalb schlich er sich hinter den Stall und verscharrte den Knochen in eine Ecke. Möpschen aber hatte vom Fenster aus Spitzchen mit dem Knochen fortlaufen sehen, wußte aber nicht, wohin ihn Spitzchen versteckt hatte. Das mochte es aber doch gar zu gern wissen, damit es den Knochen stehlen und fressen könne. Daher kam es zu Spitzchen und sagte zu ihm:

„Hör', Spitzchen, ich will dich was fragen;
Du sollst mir ganz heimlich sagen:
Wo hast du den schönen Knochen versteckt,
Daß ihn kein böser Dieb entdeckt?"

Herr Spitz war aber nicht so dumm. Er kannte Möpschen und wußte, daß dieser ein Dieb war, der ihm den Knochen stehlen wollte. Daher sagte er zum Möpschen:

„Nein, Möpschen, ich schweige lieber still,
Der Dieb ist's eben, der's wissen will."
Das Möpschen hat gesucht und gerochen,
Bis hinter dem Stall es fand den Knochen.
In seiner Schnauze hat es ihn schon,
Da bekam es einen gar schlimmen Lohn:
Herr Spitz, der faßt' es so derb am Kragen.
Da lief es davon mit Schreien und Klagen.

Hat euch diese Geschichte gefallen? Wie heißen die beiden Hunde? Welcher ist Möpschen? welcher Spitzchen? — Wie heißt der Dieb? Welchen von beiden Hunden habt ihr am liebsten?

So — nun soll für heute die Schule aus sein (für die ersten Tage genügt täglich ½ Stunde). Morgen früh um . . . . kommt ihr wieder in die Schule! Wohin willst du dich dann setzen? Neben wen? Wenn ihr morgen wieder kommt, so bringt ihr eine Schiefertafel und einen so — langen spitzen Stift mit. An der Schiefertafel muß hier ein Bindfaden (so lang) sein, und an dem Faden muß ein Schwämmchen sein, damit ihr die Tafel abwischen könnt, ohne die Hände zu beschmutzen. Gute Kinder haben immer ganz reine Hände! Dann laßt ihr euch auch

noch von eurer Mutter ein Läppchen geben, damit ihr die nasse Tafel schön abtrocknen könnt. Was sollt ihr morgen mitbringen? 2c.

Steht — auf! Setzt — euch! Steht auf! Arme auf — ab! 2c. Erst gehen die Kinder dieser Bank — geht! Dann die Kinder dieser Bank — geht! Dann diese — diese 2c. Wir wollen das noch ein paar Mal probiren! — Noch Eins: Gute Kinder gehen auf dem Schulwege stets ganz still — sie lärmen und toben nicht; habt ihr das verstanden? — — Ist die Classe nicht zu zahlreich, so gibt der Lehrer jedem Kinde beim Weggehen die Hand. Es ist immer eine rechte Lehrerfreude, wenn sich ein schüchternes Jüngelchen an den Lehrer heranwagt und leise fragt: Darf ich dir auch ein Händchen geben? Der Lehrer muß unter den Kindern ein Kind sein und mit kindlichem Sinne die kindlichen Herzen erobern. In überfüllten Schulen ist es indeß nicht räthlich, den Kindern die Hand zu reichen, weil der Lehrer es sich zum Grundsatze machen muß, das stets fortzusetzen, was er einmal angefangen hat.

„So ward aus Abend und Morgen der erste Tag.“

Zweite Unterhaltung.

Sind denn meine kleinen, muntern Leute alle wieder da? Da bin ich froh, wenn Keiner fehlt. Habt ihr Alle gut geschlafen? Ob ich wohl eure Namen noch kenne? Fritz — Luise, — steht — auf! Setzt — euch! 2c. Habt ihr auch Alle eine Schiefertafel mitgebracht? Ei, so zeigt sie mir doch! Ist auch ein Schwämmchen daran? Habt ihr auch einen langen Stift? Wer hat den längsten? Habt ihr auch ein Läppchen? — Nun, das ist ja Alles ganz prächtig. Thut Schiefertafel und Stift weg (hierher!) und setzt euch gerade! Setzt — euch! Seht mir in's Auge!

Jetzt seid ihr schon große Knaben und ihr seid große Mädchen. Aber es war einmal eine Zeit, da waret ihr nur so groß — so groß wie ein Wickelkindchen. Da konntet ihr noch nicht sprechen, konntet auch noch keine Suppe essen (gute Kinder essen warme Suppe immer sehr gern) — und konntet auch noch nicht in die Schule gehen. Was konntet ihr noch nicht? Als ihr so kleine Wickelkindchen waret, hat man euch in die Kirche getragen, und der Herr Pfarrer, der den Sonntag in der Kirche predigt, hat euch getauft. Da hat er gesagt: Ich taufe dich — Heinrich. Ich taufe dich — Laura, 2c. Aber später, als ihr größer geworden waret, haben die Leute gesagt: das ist ja die Laura Wenige — das ist ja der Friedrich Thienemann. — Seht, ihr habt also zwei Namen. Wie heißen denn deine zwei Namen? deine? 2c. Nun kann ich dich also „Friedrich“ nennen und auch „Thienemann“. Weil aber drei Friedrich hier in der Schule sind, du aber nur allein „Thienemann“ heißt, so will ich dich „Thienemann“ rufen. Thienemann — Wenige — Dittes — Selle — Schröder — Kehr — Heyer — Schlimbach — steht — auf! Setzt — euch!*)

*) Für Kinder ist es bedeutungsvoll, ob man sie beim Tauf- oder beim Geburtsnamen ruft. Sie halten sich für zurückgesetzt, wenn man das eine Kind beim Vor-, das andere beim Zunamen ruft. Hier muß der Lehrer, wie immer,

Ihr habt nun gelernt, daß man in der Schule recht gerade sitzen und recht laut sprechen muß; nun sollt ihr auch lernen, wie man die Schiefertafel herauf- und hinabthut. Als ihr sie vorhin heraufthatet, entstand großer Lärm — das war nicht schön; auch dauerte es sehr lange — das war auch nicht hübsch. Wenn ihr gute Kinder sein wollt, so müßt ihr die Tafel in drei Zeiten heraufthun. Der Lehrer setzt sich auf eine Kinderbank und zeigt den Kindern: **Eins**, d. i. die Schiefertafel mit beiden Händen angreifen. **Zwei**, d. i. die Schiefertafel heraufthun und über die Schultafel halten. **Drei**, d. i. die Schiefertafel geräuschlos auf die Schultafel legen. Noch einmal — noch einmal — dann die Sache von den Kindern auf das [leise und langsame] Commando des Lehrers ausführen lassen! — Tafel herauf, 1 — 2 — 3! Tafel herab, 1 — 2 — 3! — So ist's schön.

Tafel herauf! 1 — 2 — 3! Legt die Hände zusammen! Seht mir in's Auge! Der Lehrer spricht, auf eine Tafel zeigend: Das — ist — eine — Tafel. Wir wollen diesen Satz zusammen sprechen! Die Kinder schreien durcheinander, die einen in Adagio, die anderen in Vivace! Kinder, das hat euch wohl nicht gefallen. Mir auch nicht. Ich will es euch einmal vormachen. (Der Lehrer erhebt die rechte Hand, und indem er sie sinken läßt, spricht er deutlich und lautrein das erste Wort und bei jedem Niederschlage der Hand ein neues Wort, so daß das Chorsprechen nach und nach tactmäßig geht. Das — ist — eine — Tafel! Achtung! Gerade — sitzen! Hände — zusammen! Merket! Sobald ich die rechte Hand erhebe, sollt ihr langsam und deutlich einen Satz sprechen! Sprecht also: Das ist eine Tafel! Noch einmal! — noch einmal! Zeigt euren Schwamm! Sprecht: Das — ist — ein — Schwamm! Ebenso: Stift — Hand — Kopf — Nase ꝛc. Im Chor und Einzelne! Das Chorsprechen ist von der größten Wichtigkeit. Mit diesem werden nicht blos die Uebungen für den einzelnen Schüler vermehrt, sondern es übt auch auf die ganze Classe, vorausgesetzt, daß es eben in der rechten Weise betrieben wird, disciplinirende Gewalt aus, die Schüler werden zur Aufmerksamkeit angeregt und an eine gleichzeitige und gleichmäßige Thätigkeit gewöhnt. (Vgl. das früher S. 56 f. Gesagte.) Beim Einzelsprechen werden immer zuerst die Besten gefragt, um die Furchtsamen zu ermuthigen.

Nun zeigt mir auch einmal die Hand, mit der ihr den Löffel beim Essen nehmt! — mit der ihr mit Steinen werfet! Die Hand, mit der euer Vater, wenn ihr mit Steinen geworfen habt, die Ruthe nimmt und euch schlägt, damit ihr das nicht wieder thut! Seht, diese Hand nennt man die rechte Hand. In diese rechte Hand nehmt ihr den Stift. Was macht man mit dem Stifte? Wer von euch kann Etwas schreiben oder malen? Schreibt und malt, was ihr könnt! (Der Lehrer erkenne die ersten Versuche, selbst die ärgsten Krickelkrakel — und

---

consequent sein. Vor einigen Jahren habe ich gesehen, daß sich zwei kleine Mädchen wegen ihrer Censuren im Censurbuch stritten. Die Eine sagte: „Du hast klein gut. Ich habe groß gut. Ich habe also mehr!" — Und das andere Kind ging davon und — weinte bitterlich.

an diesen fehlt es nicht — lobend an.) So — nun wischt die Tafel mit dem Schwämmchen sauber ab! Nicht auf die Tafel spucken! Gute Kinder haben täglich ein nasses (feuchtes) Schwämmchen und brauchen deßhalb nicht auf die Tafel zu spucken. Was habe ich jetzt gesagt? Trocknet die Tafel nun mit dem Läppchen ab! — Zeigt eure Hände! Sind sie rein? Habt ihr sie heute früh schön gewaschen? Mit Seife?

An der Hand habt ihr Finger. Dieser hier ist der Daumen! Sprecht: Das ist der Daumen! — Der Lehrer fortfahrend: Der [zweite Finger] schüttelt die Pflaumen! Sprecht! — Dritter Finger: Der liest sie auf! Vierter Finger: Der ißt sie! Fünfter Finger: Und der sagt: warte, ich will's der Mutter sagen. — Satzweises Einüben und Nachsprechen des Vorgesprochenen, damit die Kinder später bei der Stifthaltung die nöthigen Vorkenntnisse haben.

Von wem hatte ich euch gestern eine Geschichte erzählt? Hat euch die Geschichte gefallen? Wollt ihr sie noch einmal hören? Die Geschichte wird mit denselben Worten wiederzählt, denn kleine Kinder betrachten eine Abweichung des Ausdrucks für eine Abweichung von der Sache. Nun wollen wir auch ein Spielchen spielen (Katze und Maus), und dann will ich sehen, ob ihr noch Alles wißt, was ihr heute und gestern gelernt habt! Schulschluß: Wollt ihr morgen wieder in die Schule kommen? Gern? Feuchtes Schwämmchen! Läppchen zum Abtrocknen! Langen Stift! Reine Hände! — Setzt eure Mützchen &c. erst draußen auf! — Laßt Nichts in der Schule zurück!

Dritte Unterhaltung.

Seid ihr Alle wieder da? Habt ihr gut geschlafen? Dort fehlt ja der Fritz Steiner! Ist er krank? Das thut mir recht leid; aber wenn ihr einmal krank werden solltet, so müßt ihr mir das sagen lassen. Sagt das eurem Vater und eurer Mutter. Es ist nicht schön, wenn man die Schule ohne Erlaubniß versäumt! —

Ich will nun zuerst einmal sehen, ob ihr heute euren Mund mitgebracht habt und mir recht laut sagen könnt, was ihr gestern und vorgestern gelernt habt. (Repetition!) Heute wollen wir nun etwas Neues lernen.

Wo seid ihr denn jetzt? Chor (nach Tact): Wir sind in der Schule! Einzelne (nach Tact). Was wollt ihr in der Schule? Wer soll euch das lehren? Was bin ich deßhalb? Wie werdet ihr mich darum nennen? (Einübung, wie die Kinder sagen müssen, wenn sie dem Lehrer auf der Straße begegnen — wenn sie einmal aus der Schulstube hinaus wollen, um ein Bedürfniß zu befriedigen &c.) Aber in der Schule sind auch Sachen. Hier ist z. B. eine Bank — ein Stuhl —. Tisch — Buch — Schrank &c. Im Chor und einzeln: „Das — ist — ein — Buch“ &c. &c. In der Schule sind auch Kinder. Die Kinder haben Hände. Zeigt eure beiden Hände! Wo habt ihr die rechte Hand? Zeigt und sprecht: „Das ist die rechte Hand.“ Die andere ist die linke Hand. Zeigt — sprecht! Was

thut man mit der rechten Hand? (Eine Erzählung über das Werfen der Kinder mit Steinen.) Diese Seite hier (der Lehrer muß den Kindern auf einen Augenblick den Rücken zukehren), wo die rechte Hand ist, nennt man die rechte Seite. Wo habt ihr die rechte Seite? An der rechten Seite ist das rechte Bein. Chor. Einzeln. An der linken Seite ist das linke Bein! Rechtes Bein — vor! Linkes Bein — vor! Rechter Arm in die Höhe! Ab! Linker Arm auf — ab! Beide Arme auf — ab — auf — ab! (Turnen: Freiübungen.) Zeigt mir mit der rechten Hand euer rechtes Ohr! Sprecht! Mit der rechten Hand das linke Ohr — sprecht! So: rechtes — linkes Auge! — Fuß — Arm — Achsel 2c. Habt ihr auch eine linke Nase — einen rechten Mund? — —

An der schwarzen Wandtafel übt nun der Lehrer „rechts" und „links" ein, — dann: „oben" und „unten". Ebenso an der Schiefertafel — rechte und linke, obere und untere Seite! — Vier Ecken: 1) links und oben = links oben; rechts und oben = rechts oben; 3) links unten; 4) rechts unten.

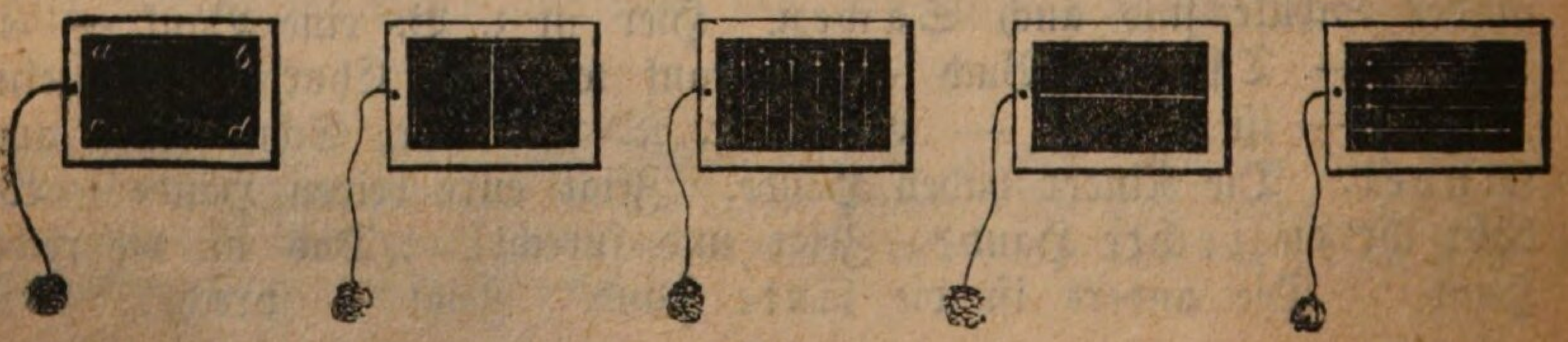
Einübung der Lage der Schiefertafel! Haltung des Körpers und der linken Hand. Haltung des Stiftes (siehe das Bild in der Fibel!).

Bei den folgenden Schreibübungen resp. Vorübungen lasse der Lehrer Strich für Strich vor den Augen der Kinder entstehen, wobei er nicht unterlassen darf, die nöthigen Anhaltepunkte zu zeigen oder von den Schülern selbst finden zu lassen. — Es wird nur wenig geschrieben, denn das Viel- und Schnellschreiben führt zu Nichts, während langsames und deutliches Fortschreiten von dem besten Erfolge gekrönt sein wird.
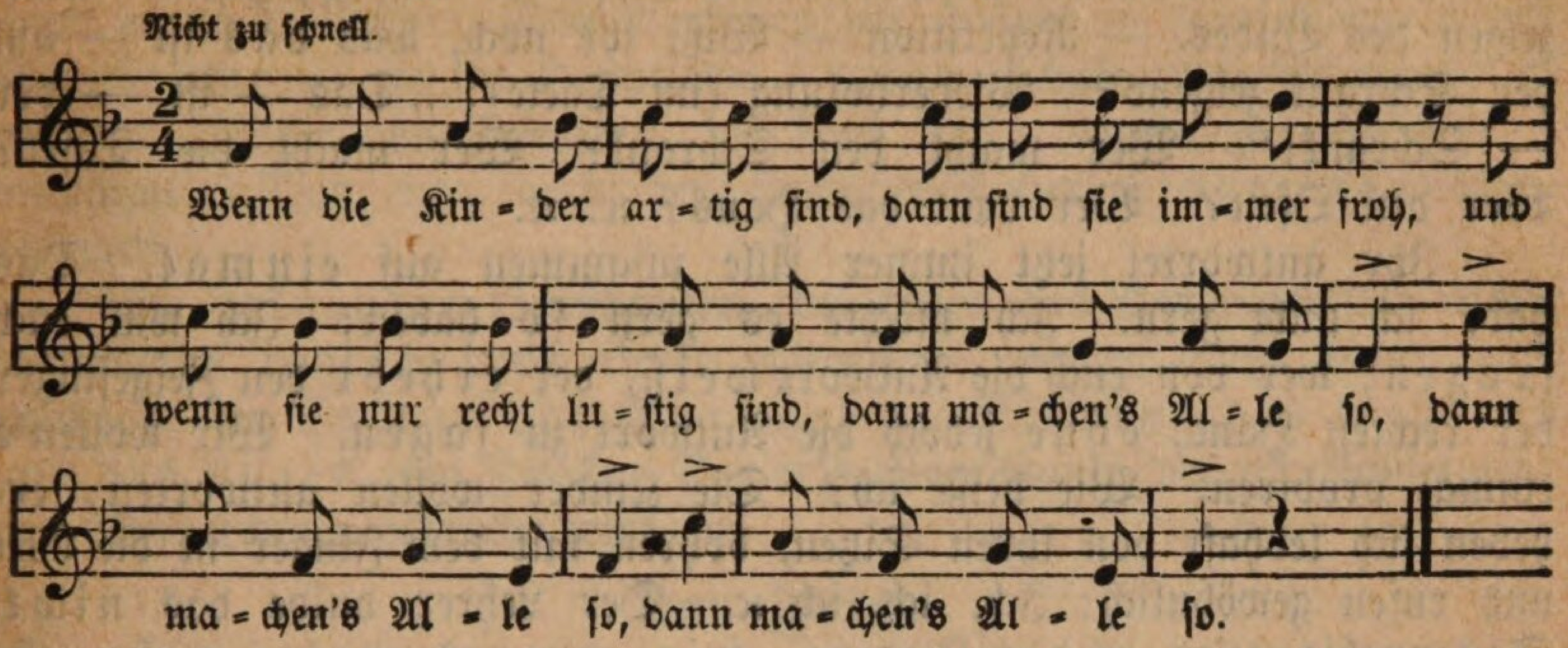
Erste Schreibübung.

Setzt den Stift in der Ecke links oben an! — Fahrt am obern Rahmen hin bis in die Ecke rechts oben! (Figur I, a bis b.) Wiederholung! — Ebenso von der Ecke links unten am untern Rahmen hin bis in die Ecke rechts unten! (Fig. I, c bis d.) — Von der Ecke rechts oben am rechten Rahmen ab bis in die Ecke rechts unten! (Fig. I, b bis d.) — Von der Ecke links oben am linken Rahmen ab bis in die Ecke links unten! (Fig. I, a bis c.) — — Setzt in der Mitte des obern Rahmens an! — zieht einen geraden Strich bis in die Mitte des untern Rahmens! (Fig. II.) — Zieht Striche daumenbreit von einander vom obern bis zum untern Rahmen! (Fig. III.) — Setzt in der Mitte des linken Rahmens an! — zieht einen liegenden Strich bis in die Mitte des rechten Rahmens! (Fig. IV.) — Desgleichen mehrere! (Fig. V.)

I. II. III. IV. V.



Ihr habt heute Alles recht hübsch gemacht und seid artige Kinder gewesen, darum will ich euch heute auch ein schönes Liedchen lehren. (Allgemeine Freude.) — Das erste Liedchen ist das folgende:



Zuerst wird der Text satzweise eingeübt, dann erst die Melodie. Das Verfahren, Text und Melodie zusammen einzuüben, ist deßhalb nicht thunlich, weil in diesem Falle viele Fehler in der Aussprache entstehen. Ueber den Betrieb des ersten Gesangunterrichtes s. S. 70 f. Nur das wollen wir hier noch bemerken, daß das Singen, abgesehen von seiner Bedeutung für ästhetische Bildung, auch in den ersten Sprachunterricht eingreift, nicht allein weil die Kinder in den Texten der hochdeutschen Sprache Nachbildungen versuchen müssen, sondern auch darum, weil die Kinder durch das Singen unwillkürlich und unbemerkt im Sylbensprechen geübt werden. Bei den Schlußworten des obigen Liedchens „und machen's Alle so" geben die Kinder eine beliebige Thätigkeit (Freiübung) an, z. B. das Holzsägen, das Dreschen, das Säen 2c. Die Thätigkeit des einen, von dem Lehrer besonders dazu zu ernennenden Kindes wird von den übrigen Kindern nachgeahmt. Für die Kleinen ist das ein Hauptspaß.

Vierte Unterhaltung.

Ich sehe es euch heute an den Augen an, daß ihr Alle wieder gern in die Schule gekommen seid. Ist Fritz Steiner noch krank? Habt ihr euren Eltern gesagt, daß ihr euch zu entschuldigen habt, wenn ihr einmal die Schule versäumen müßt? — Nun wollen wir sehen, ob ihr noch alles bisher Gelernte könnt! Repetition: Namen — Aufstehen und Niedersetzen — Schiefertafel auf und ab — Stift — Untersuchung der Tafel, des Stiftes, des Schwämmchens — Reinlichkeit 2c. 2c.! Jetzt will ich auch einmal sehen, ob sich jedes Kind schön gekämmt hat. Lob für die Einen, Tadel (aber ganz sanfter Tadel, mehr Ermahnung als Tadel) für die Anderen! Sind auch eure Schuhe rein? Ein gutes Kind wäscht sich jeden Morgen Gesicht, Hände und Hals, — kämmt sich jeden Morgen die Haare und putzt sich jeden Morgen seine Schuhe. Habt ihr auch Alle Taschentücher? Das ist ja schön von dir, Steiner, Dreier, Marx 2c., daß ihr Taschentücher

mit in die Schule bringt. Morgen will ich wieder nachsehen, ob alle Kinder Taschentücher haben.*)

Kennt ihr noch die Geschichte vom Möpschen und Spitzchen? Vorzeigen des Bildes. — Repetition — Wißt ihr noch, was das ist — auf den Schrank zeigend? Wiederholung (im Tacte): „Das — ist — der — Schrank!“ Wer macht den Schrank? Wer macht die Tafel? Wer den Ofen? Wer baut das Haus? ꝛc. ꝛc.

Ihr antwortet jetzt immer Alle zusammen auf einmal. Das habe ich nicht gern. Ich möchte es gern so haben: Ich will euch fragen; wer von euch die Antwort weiß, der erhebt den Zeigefinger der rechten Hand, ohne jedoch die Antwort zu sagen. Wir wollen's einmal probiren. Wie heiße ich? Die Kinder wollen antworten, erheben sich lebhaft von ihren Sitzen, bohren mit dem Finger in die Luft und rufen gewöhnlich: Ich, ich, ich ꝛc. Der Lehrer dulde das nicht. Seelenruhig zeige er den Kindern, wie man es machen muß. Er setze sich auf seinen Stuhl vor den Tisch, stütze den Ellbogen auf die Tischplatte und erhebe geräuschlos den Zeigefinger der rechten Hand. So müßt ihr's machen — Kinder! Nochmalige Frage: Wie heiße ich? — Wie heißt ihr? — So fort, bis die Kinder sich an das Dreifache gewöhnt haben, nämlich: 1) daß der Lehrer seine Frage an Alle richtet; 2) daß die Kinder, welche die Antwort wissen, geräuschlos ein Zeichen zur Antwort geben; 3) daß nur das Kind antworten darf, welches der Lehrer namentlich aufruft. Nach jeder Frage überschaue der Lehrer erst „die Häupter seiner Lieben“, um zu sehen, ob nicht vielleicht ein Träger es vorzieht, den Finger gar nicht zu erheben, oder ob ein kleiner Leichtfuß den Finger erhebt, ohne die Antwort zu wissen. Hat der Lehrer ein gutes Auge für solche Dinge, so findet er die Sache sofort. Das Auge ist ganz sicher das beste (und auch das edelste) Disciplinarmittel, es ist der Regulator der Schulzucht. — Laute Antworten der Kinder werden vom Lehrer immer gelobt. Sprechen in ganzen Sätzen wird immer consequent gefordert. Damit der Lehrer seine Lunge nicht unnöthiger Weise anstrenge, führe er ein bestimmtes Zeichen mit der Hand ein, an welchem die Kinder erkennen, daß der Satz unvollständig ist, und daß in ganzen Sätzen gesprochen werden soll. Fleißiges Einüben und Repetiren aller dieser

---

*) Für manche Mütter werden derartige Untersuchungen, wenn ihnen die Kinder zu Hause Bericht erstatten, anfangs zu einem wahrhaft panischen Schrecken! Aber derartige Untersuchungen sind außerordentlich nothwendig. — Kinder und Eltern wissen es später dem Lehrer tausend Dank, wenn er streng darauf gesehen hat, daß die Kinder reinlich und ordentlich zur Schule kommen. Zu dem Obigen ist übrigens noch hinzuzufügen die Revision, ob die Mädchen ordentlich gekämmt sind (Zöpfe — keine Kopflappen), ob die Kleider ganz (d. h. geflickt) sind ꝛc. ꝛc. Alle Erziehung beruht auf Gewöhnung. Die Kinder müssen gewöhnt werden, das Gute zu thun, das Böse zu lassen, bis ihnen das rechte Thun zur anderen Natur wird, bis sie es endlich gar nicht anders mögen und können. Je pflichtvergessener die Eltern sind, desto pflichteifriger muß der Lehrer sein. Aber nur Alles mit Ruhe und Freundlichkeit, Nichts mit Sturm und Trotz! „Im wüthenden Sturme zog der Wanderer seinen Mantel fester an sich, im sanften Sonnenschein warf er ihn von sich ab.“

Disciplinarübungen ist nothwendig. Haben sich die Kinder daran gewöhnt — und sie gewöhnen sich bei ruhiger Consequenz des Lehrers sehr bald daran — so macht es den Kindern Freude und dem Lehrer erspart es viele Mühe. Das Verhüten der Fehler — vor Allem in der Schulzucht — ist die Hauptsache. „Eine Schule ohne Schulzucht ist wie eine Mühle ohne Wasser." — Das ist's, worauf zunächst Alles ankommt. Das war auch der Hauptzweck der bisherigen Vorübungen.

Die folgenden Vorübungen (bei denen das Vorhergehende selbstverständlich täglich durch Ueben wiederholt werden muß) haben vorzugsweise die Cultur der Sprache, die Bildung des Gehöres und des Auges zum Zwecke. Der erste Gegenstand, der zur Anschauung und Besprechung gebracht wird, ist

Der Fisch.

Der Lehrer wird ja wohl einen Fisch oder ein Fischchen aus dem Bache oder Flusse seines Ortes auftreiben können, um es seinen Kindern vorzuzeigen. Nur in dem Falle, daß ihm dies durchaus nicht möglich ist, begnüge er sich mit einem „gemalten" Fische. Erfahrungsmäßig ist es bei kleinen, nicht sehr befähigten Kindern unthunlich, derartige Beschreibungen fragend zu entwickeln. Die Kinder, besonders die des Dorfes, wollen sich mit ihrem Idiom nicht blamiren und antworten, wenn sie hochdeutsch reden sollen, lieber — gar nicht. Pestalozzi's Vorsprechen ist hier (d. h. für den Anfang) besser als Dinter's entwickelndes Katechisiren. Wo Nichts ist, da hat selbst der Kaiser das Recht verloren. Dinter sagt selbst: „Ich gehöre mit meiner Katechese in die Oberclasse, Pestalozzi mit seiner Gertrud in die Unterclasse. Gott bewahre die Methodik vor dem Hauskriege."

(Die nachfolgende Darstellung enthält übrigens nur Andeutungen zu weiteren Ausführungen. In sogenannten ungetheilten Schulen kann die Oberclasse zuhören und dann eine schriftliche Beschreibung des Fisches 2c. liefern.)

a) Besprechung über den Fisch.

Hier habe ich einen Fisch. — Dies hier ist der Kopf, — dies der Leib, — dies der Schwanz. Wie heißt dieses Thier also? Antwort (in ganzen Sätzen, langsam und deutlich): „Dieses Thier heißt Fisch." Wie heißt dieser Theil? Das ist der Kopf, 2c. Am Kopfe hat der Fisch auf jeder Seite ein Auge. Rechtes Auge und linkes Auge. Mit den Augen kann er sehen. Vorn am Kopfe hat er sein Maul. Mit dem Maule nimmt er Nahrung zu sich. (Welche?) Das Würmchen schmeckt ihm gut. Er kann also schmecken. Sprechen und Singen kann aber der Fisch nicht. Er ist stumm. Aber hören kann er. (Erzählung, wie die Fische bei der Fütterung durch eine Klingel herbeigerufen werden.) Der Fisch riecht auch. (Was riecht er?) Der Fisch fühlt auch, wenn man ihm wehe thut. (Kennzeichen beim Schlachten!) Vergleichung zwischen Mensch und Fisch. — Gehen kann der Fisch nicht, denn er hat keine Beine. Aber schwimmen kann er. Womit? (Vorzeigen der Flossen!) Der

Fisch kann also schwimmen. (Der Lehrer zeigt das **Wie** durch wagrechte, senkrechte und schiefe Striche an der Wandtafel. Der Fisch schwimmt aufwärts, abwärts, herüber, hinüber.) Fliegen kann er auch nicht, warum nicht? Welche Thiere können schwimmen — fliegen — gehen? Du hast ein schönes Röckchen an, Hose, Schuhe und Strümpfe; der Fisch dagegen hat das nicht, er ist mit **Schuppen** bekleidet. Du bist warm — er ist kalt. Du kannst sprechen, er ist stumm. — Im Weiteren gibt der Lehrer eine anschauliche Schilderung, wie man Fische fängt. Erzählung der Hey'schen Fabel:

„Fischlein, Fischlein, du armer Wicht
schnappe nur nach der Angel nicht;
geht dir so schnell zum Halse hinein,
reißt dich blutig und macht dir Pein.
Siehst du nicht sitzen den Knaben dort?
Fischlein, geschwinde schwimme fort."

Fischlein mocht' es wohl besser wissen,
sahe nur nach dem fetten Bissen,
meinte, der Knabe mit seiner Schnur,
wäre hier so zum Scherze nur.
Da schwamm es herbei, da schnappt' es zu.
Nun zappelst du, armes Fischlein du.

In einer folgenden Stunde: Was man mit den Fischen macht. Verschiedene Namen der Fische: Goldfisch, Häring, Forelle, Karpfen, Schmerling, Hecht, Aal 2c. Abfragen! Ganze Sätze! Einüben!

b) Zerlegung einiger Wörter in ihre Laute.

(Analysis und Synthesis.)

1) Der **Aal** ist ein Fisch, habt ihr mir gesagt. Jetzt will ich euch das Wort **Aal** einmal **recht langsam** vorsprechen: **Aa---l**. Sprecht dieses Wort ebenso nach! Chor! Einzelne! Wenn wir dieses Wort sprechen, wie machen wir es zuerst? Wie dann? Wer **Aa** recht deutlich sprechen will, muß den Mund so weit aufmachen! Sprecht **Aa***). Sprecht **l** mehrmals **nacheinander**: Sprecht **l** so lange, als ich meine rechte Hand in die Höhe halte! Ebenso **Aa**! 3) Sprecht zuerst **Aa** — dann **l**! Sprecht Beides so hintereinander, wie ich es jetzt mache! **Aal** — Sprecht's langsam! Sprecht's schnell! Repetitionsfragen: **Wie fängt das Wort an? Was kommt nach Aa? Wie hört das Wort auf? Wie heißt Aa und l zusammen?** — Das sind Fragen, welche bei jedem andern zu zerlegenden Worte, besonders später bei den Normalwörtern, nicht oft genug wiederholt werden können.

Fortsetzung. Die Fische **hören**, obschon wir keine Ohren an ihnen sehen. Was für eine Geschichte wißt ihr darüber, daß die Fische hören? Wer will die Geschichte erzählen? — Ich will euch auch einmal das Wort **Ohr** recht langsam vorsprechen: **Oh---r**! Was hört ihr zuerst? Was zuletzt? Will man **Oh** sprechen, so muß man den Mund so rund

---

*) In Gotha macht uns die unreine Aussprache der **Vocale** Viel zu schaffen. Unsere Kinder sprechen statt a einen Laut, der in der Mitte zwischen a und o liegt. Ebenso bei au — eu — äu 2c. 2c. Auf **lautreine** Aussprache muß aber der [Lehr]er mit aller **Consequenz** halten.

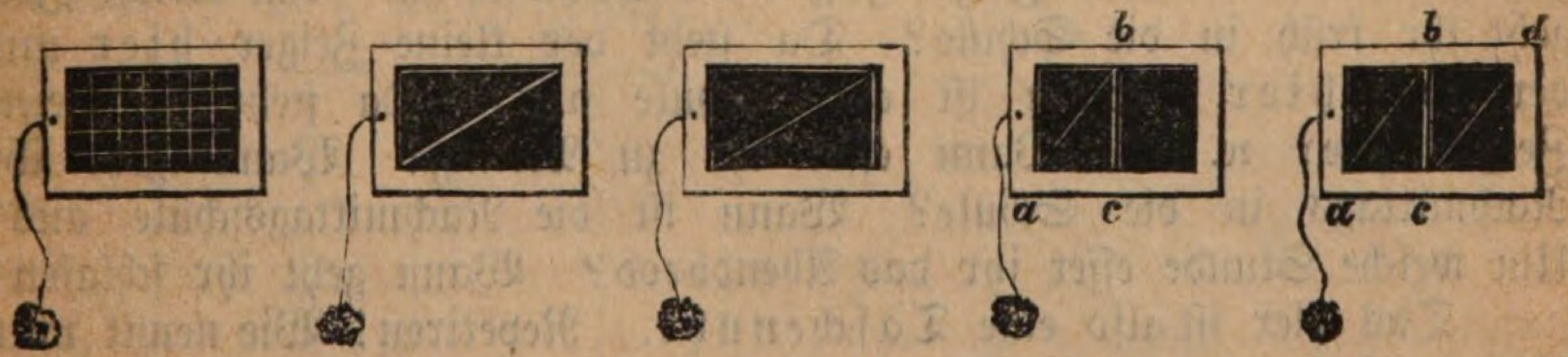
machen. Sprecht o! Will man r sprechen, so muß man schnurren, wie ein Rädchen. Schnurrt einmal recht tüchtig — so lange, als ich meine Hand in die Höhe halte! Analysis und Synthesis! Sprecht **Ohr** langsam — sprecht es schnell! —

Manche Blumen stehen im Blumentopfe. Den Blumentopf nennt man auch **Asch**. Analysis und Synthesis des Wortes Asch. Welchen bekannten Laut hört ihr in dem Worte F**a**den? —

c) Schreibübungen.

Nun wollen wir einmal Faden **malen**. Tafeln herauf! 1—2—3! Nehmt den Stift vor! Stift in die Höhe! (Nachsehen, ob die Stifte lang und spitz sind — ob das Schwämmchen an der Tafel, und ob es feucht ist ꝛc.) Gerade sitzen! Tafel richtig legen! Stift richtighalten! Zieht Faden daumenbreit von einander vom obern Rahmen ab bis zum unteren! (Fig. III.) — Desgleichen Faden daumenbreit von einander vom linken bis zum rechten Rahmen! (Fig. VI.) — Jetzt wollen wir einen recht langen schiefen Faden ziehen. Setzt in der Ecke links unten an! — fahret schief auf bis in die Ecke rechts oben! (Fig. VII.) — Wiederholung! — Setzt in der Ecke links unten an! — fahret schief auf in die Ecke rechts oben und, ohne abzusetzen, am rechten Rahmen ab in die Ecke rechts unten! (Fig. VIII.) — Wiederholung! — Zieht einen Strich von der Mitte des obern Rahmens bis in die Mitte des untern! (Fig. II.) — Setzt in der Ecke links unten an und zieht einen recht schiefen Strich bis in die Mitte des obern Rahmens! (Fig. IX a-b.) — Wiederholung des Striches a-b! — Setzt in der Ecke links unten an, zieht wieder einen recht schiefen Strich bis in die Mitte des obern Rahmens und fahrt ohne abzusetzen weiter bis in die Mitte des untern Rahmens! (Fig. IX a-b-c.) — Auf gleiche Weise wird (natürlich immer unter dem Vormachen des Lehrers) die schiefe Linie c-d in Fig. X geübt. — Zuletzt die Zusammensetzung a-b-c-d in Fig. X.

VI. VII. VIII. IX. X.



Ebenso werden in kleinerem Maßstabe Fischchen (Linien) gemalt, die aufwärts, abwärts, rechts, links ꝛc. schwimmen. Auch andere einfache Figuren, die aus wagerechten und senkrechten Linien zusammengesetzt sind, können hier gezeichnet werden (es sei hier beispielsweise nur an Fenster, an Schiefertafeln, an Wegweiser, an Kreuze, an Kämme, an Häuser ꝛc. erinnert). —

Jetzt wird es übrigens Zeit, daß der Lehrer den Kindern mit einem eisernen Nagel Linien in die Schiefertafel ritzt. Er behält die Tafeln in der Schule und besorgt das Einritzen nach derselben. Den Kindern läßt sich diese Arbeit nicht zumuthen, und die Eltern verstehen

es nicht. Auf Einfachheit und Genauigkeit des Liniennetzes muß gehalten werden. Schiefe Lagelinien (im Winkel von 55°) werden nicht gezogen (oder später nur denjenigen Kindern, die zu gerade schreiben); dagegen sind, wenn die Buchstaben gleiche Höhe bekommen sollen, Doppel-, Ober- und Unterlinien nöthig, und zwar müssen diese Linien, wenn die Schrift gut werden soll, die beistehenden Entfernungen haben. Der Lehrer zieht für jetzt nur die Linien 1 und 8, die beiden andern Linien 4 und 5 erst später. Es muß aber Vorsorge getroffen werden, daß 4 — 5 nicht zu eng werden, denn je größer anfangs die Schrift ist, desto deutlicher wird sie. Kleinschreiben führt zu Schlechtschreiben.

8 .
7 . .
6 . .
5 .
4 .
3 . .
2 . .
1 .

Disciplinar- und Singübungen 2c. werden wiederholt und die Reinlichkeitsangelegenheit (Haare — Schuhe — Taschentücher) in freundliche Erinnerung gebracht. „Steter Tropfen höhlet den Stein.“

Fünfte Unterhaltung.

a) Besprechung über die Uhr.

Der Lehrer zeigt den Kindern seine Taschenuhr vor. Was ist das? Wie nennt man diese Uhr, weil ich sie in der Tasche trage? Die Uhr hat zwei Seiten, eine Vorderseite und eine Hinterseite. Wie sieht die Hinterseite aus? Auf der Vorderseite ist ein Glas; wie heißt dieses Glas, da es auf der Uhr ist? Welche Gestalt hat das Uhrglas? Unter dem Uhrglase ist das Zifferblatt. Auf dem Zifferblatte sind zwei Zeiger (Weiser). Der lange heißt der große Zeiger, der kurze heißt der kleine Zeiger. Wiederholung! Worauf weisen die Zeiger mit ihren Spitzen? — Wer von euch kennt die Ziffern und kann sie ablesen? — Wie viele sind es? — Was zeigen die Ziffern an? — Seht eine Zeitlang auf die Zeiger! Was geschieht? — Welcher Zeiger geht schneller? — Die Zeiger zeigen die Stunden an. Um welche Zeit geht ihr früh in die Schule? Da steht der kleine Zeiger hier und der große hier. Wann ist eure Schule aus? Da steht der kleine Zeiger hier 2c. 2c. Wann esset ihr zu Mittag? Wann geht ihr Nachmittags in die Schule? Wann ist die Nachmittagsschule aus? Um welche Stunde esset ihr das Abendbrod? Wann geht ihr schlafen?

Das hier ist also eine Taschenuhr. Repetiren! Wie nennt man Uhren, die in der Stube an der Wand hängen? Besprechung über die Wanduhr. Zeiger. Pendel (Unruhe). Gewichte. Hammer und Glocke. Dann die Thurmuhr. Die Spieluhr. — Der Uhrmacher. Die Stube des Uhrmachers. Da hängen große und kleine, silberne und goldene Taschenuhren, große und kleine Wanduhren, Stutzuhren 2c. Alle diese Uhren machen immer fort: tick, tack, ticke, tacke; sie werden nicht müde und gehen nicht schlafen. Wenn eine Stunde vorbei ist, welch ein Schnurren und Schlagen! Bei den kleinen Uhren geht's: ticke, tacke, bim, bim, bim; bei den großen geht's: tack — tack — tack, bum, bum, bum. Manche große Wanduhr ruft Kuckuk und eine kleine Spieluhr spielt:

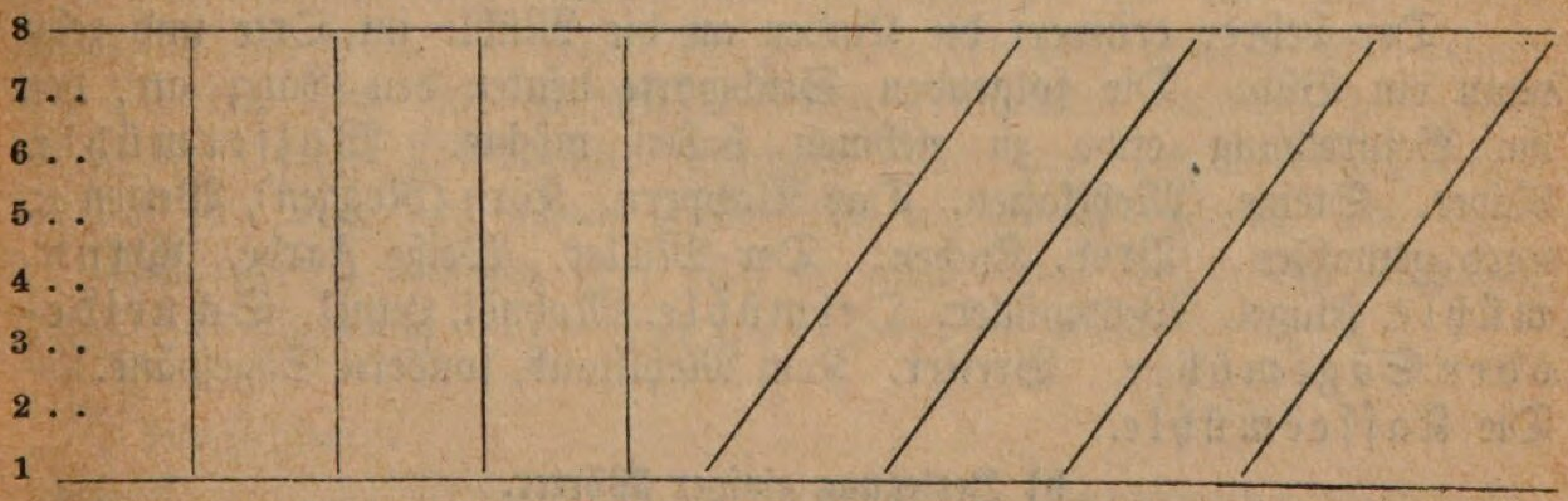
„Wenn die Kinder artig sind, so sind sie immer froh ꝛc.“ (Singen — Repetition — Einprägen.)

b) Zerlegung einiger Worte in ihre Laute.
(Analyse, dann Synthese.)

Der Lehrer spricht das Wort **Uhr** recht langsam **vor**, so daß die Kinder die beiden Laute **Uh** und **r** herausfinden können. Dann langsames **Nachsprechen** seitens der Kinder. Richtige Mundstellung! Dann Fragen: Welchen Laut hört ihr zuerst? Welchen zuletzt? Sprecht **Uh-r** leise — sprecht's laut — sprecht's langsam — sprecht's schnell! Ebenso **A-s-t**! Einen Ast kennt ihr, er ist am Baume. Langsames Vor- und Nachsprechen des Wortes Ast! Was spricht man zuerst? Zum Zweiten? Zum Dritten? Sprecht **A** dreimal! Auch **s** dreimal! Auch **t** dreimal! Was hört ihr zwischen **A** und **t**? Was vor **st**? Nach **As**? Wir wollen einmal sehen, ob wir **A** singen können, und zwar nach der Melodie: Wenn die Kinder artig ꝛc. — Probe! **A** läßt sich singen. — Läßt sich auch **s** singen? — Es wird probirt und geht nicht. — Vielleicht geht es mit **t**? — Probe nein — nun denn, so wollen wir **A** noch einmal singen! (Wird mit dem größten Vergnügen ausgeführt.) Wiederholung der Zerlegung: **Aal — Ohr — Asch**! und Probiren, welche Laute sich singen lassen, und zwar nach erwähnter Melodie!

c) Schreibübungen.

Nun wollen wir wieder etwas **malen**! Gestern hatten wir Faden (Fenster, Kämme ꝛc.) gemalt, heute wollen wir **Uhrzeiger** malen. Tafeln — vor! — Stifte — vor! — Setzt euch gerade hin! Füße — richtig! Legt den linken Arm ordentlich auf! — Faßt den Stift richtig! — Setzt an der obersten **Linie** an! — zieht einen Strich (Uhrzeiger) abwärts bis an die nächste Linie! — Setzt daumenbreit (es wird dies mit dem Daumen der linken Hand gemessen) vom ersten Striche wiederum an der obersten Linie an und zieht den zweiten Streich abwärts — u. s. w. (s. Figur).
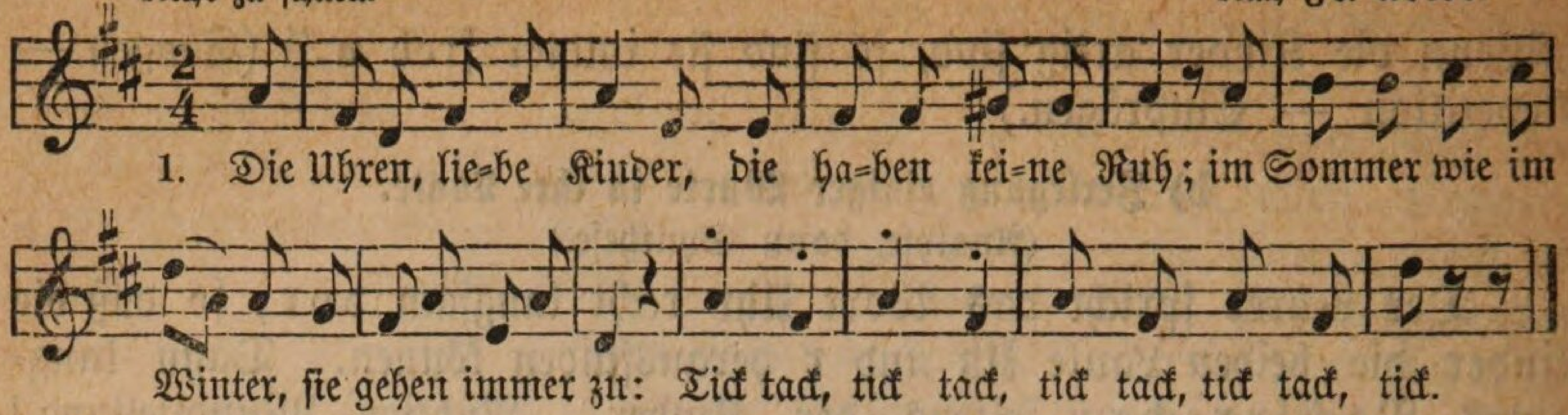


Umgekehrt werden schiefe Striche (Uhrzeiger) von einer untern Linie bis zur nächst **obern** gezogen. Nebenbei sind in den verschiedensten Richtungen Uhrzeiger, aneinandergesetzt, in verkleinertem Maßstbae zu malen.

d) Singen.

Nun wollen wir ein neues **Liedchen** lernen! Der Lehrer hat zwischen den beiden folgenden die Auswahl:
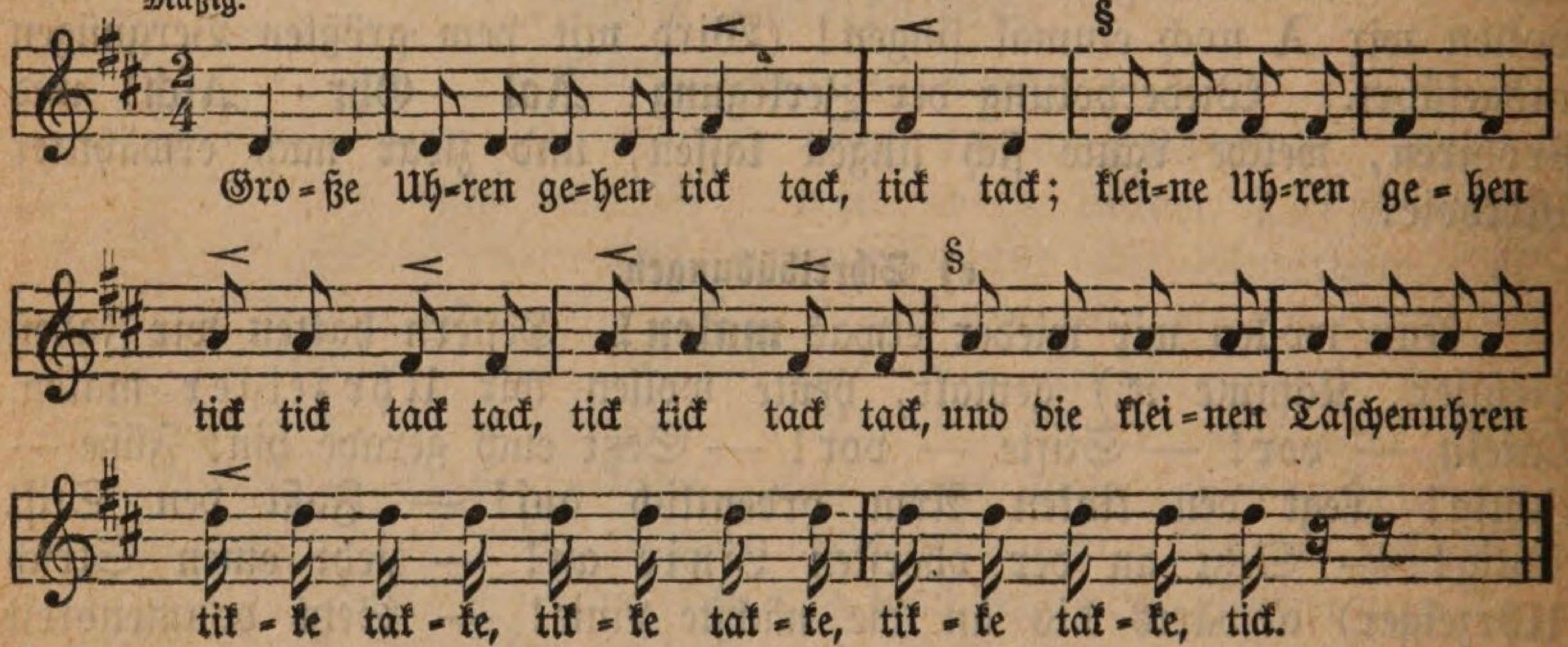
Nicht zu schnell. Nach Fr. Artes.



2. Die Uhren auf den Thürmen, die sind gar hoch gestellt, sie geh'n und mag's auch stürmen, ganz ruhig durch die Welt: Tick tack ꝛc.
3. Die Uhren an den Wänden, die gehen rascher schon, und wollen gar nicht enden mit immer gleichem Ton: Tick tack ꝛc.
4. Die kleinen aber eilen und haben keine Zeit, die möchten hundert Meilen wohl in der Stunde weit: Tick tack ꝛc.
5. Die Uhren, liebe Kinder, die haben keine Ruh' im Sommer wie im Winter, sie gehen immer zu: Tick tack ꝛc.

Der Lehrer kann, wenn er dem folgenden Liedchen den Vorzug geben sollte, zum Singen die größeren Schüler mit zuziehen und das Liedchen als dreistimmigen Canon singen lassen.

Mäßig.



Sechste Unterhaltung.

a) Besprechung über die Mühle.

Der Lehrer erinnert die Kinder an die Mühle im Orte und zeigt dann ein Bild. Die folgenden Stichworte deuten den Gang an, den die Besprechung etwa zu nehmen haben möchte. Wassermühle. Räder. Steine. Mehlkasten. Das Klappern. Korn (Roggen), Weizen ꝛc. wird gemahlen. Brod. Kuchen. Der Müller. Weiße Farbe. Windmühle. Flügel. Windmüller. Oelmühle. Mohnöl, Leinöl. Schneide- oder Sägemühle. Bretter. Kein Mehlstaub, sondern Sägespäne. — Die Kaffeemühle.

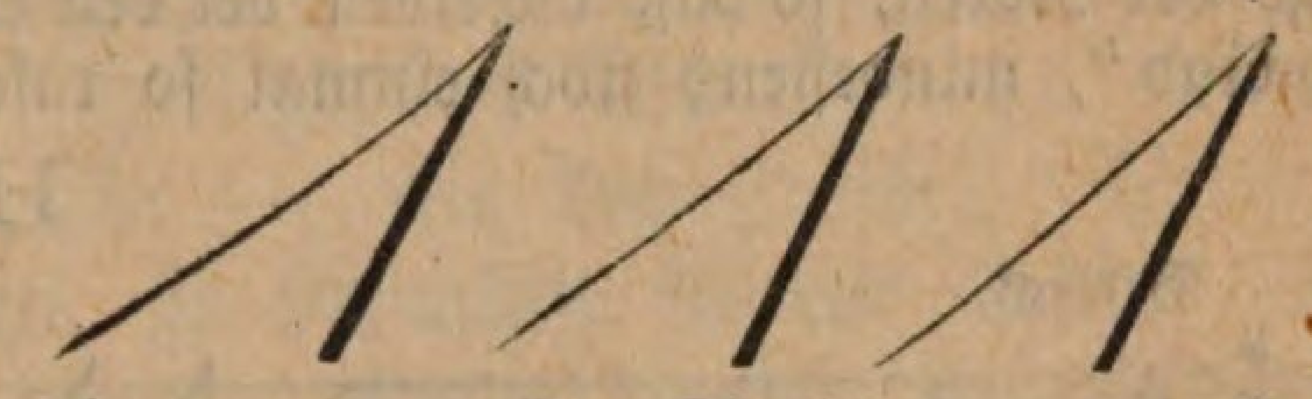
b) Zerlegung einiger Wörter.

Auf das Zerlegen und Zusammensetzen der Wörter ist besonders Gewicht zu legen! — In der Oelmühle wird **Oel** geschlagen. Langsames Vorsprechen des Wortes **Oe-l**! Was hört ihr zuerst? — Was zuletzt? — In der Mahlmühle wird das Korn zu **Mehl** gemahlen. Ich will euch das Wort **Mehl** langsam vorsprechen: **M-eh (ä)-l**! — Sprecht **M** mehrmals! Das klingt ja wie ein Brummbär. Brummt so lange, als ich meine rechte Hand in die Höhe halte. Dann

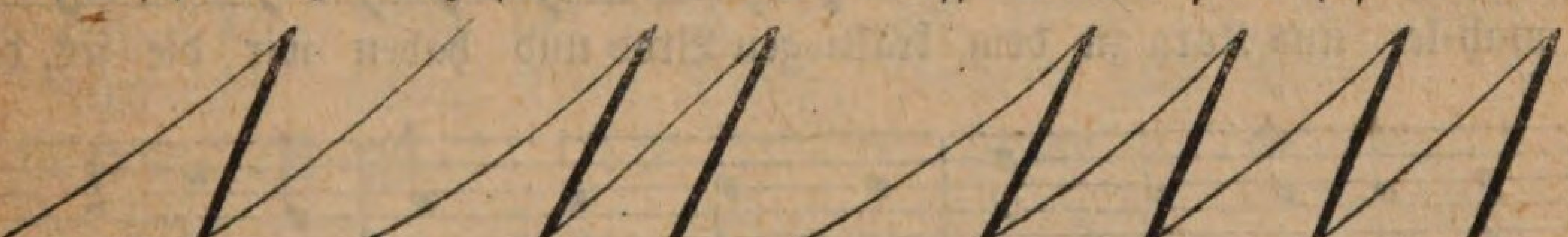
eh (ä), dann l! Wie heißt in dem Worte **Mehl** der erste Laut? Der zweite? Der dritte? — Sprecht **Mühle** langsam! Der Lehrer spricht erst vor: **Müh** — dann **le**! Wiederholung der früheren Zerlegungen! Dann Zusammensetzungen: **Aa-l**, **Ohr**, **A-sch**, **Uh-r**, **A-s-t**, **Oe-l**, **M-eh-l**, **Müh-le**! Welche Laute lassen sich singen? — Probe nach einer bekannten Melodie.

c) Schreibübungen.

Nun wollen wir wieder etwas **malen**! Was habt ihr zuerst gemalt! (Faden.) Was dann? (Uhrzeiger.) Heute wollen wir etwas Neues malen. Wir haben vorhin von der Säge in der Sägemühle gesprochen. Welche Leute brauchen eine Säge? — Die Zimmermannssäge hat hüben und drüben einen Griff, unten sind scharfe Zähne. Der Lehrer malt eine Reihe der Sägezähne an die Tafel und spricht beim Anschreiben stets dazu: auf — ab — auf — ab — auf — ab. Hierbei sind die Fragen: Wieviel Striche habe



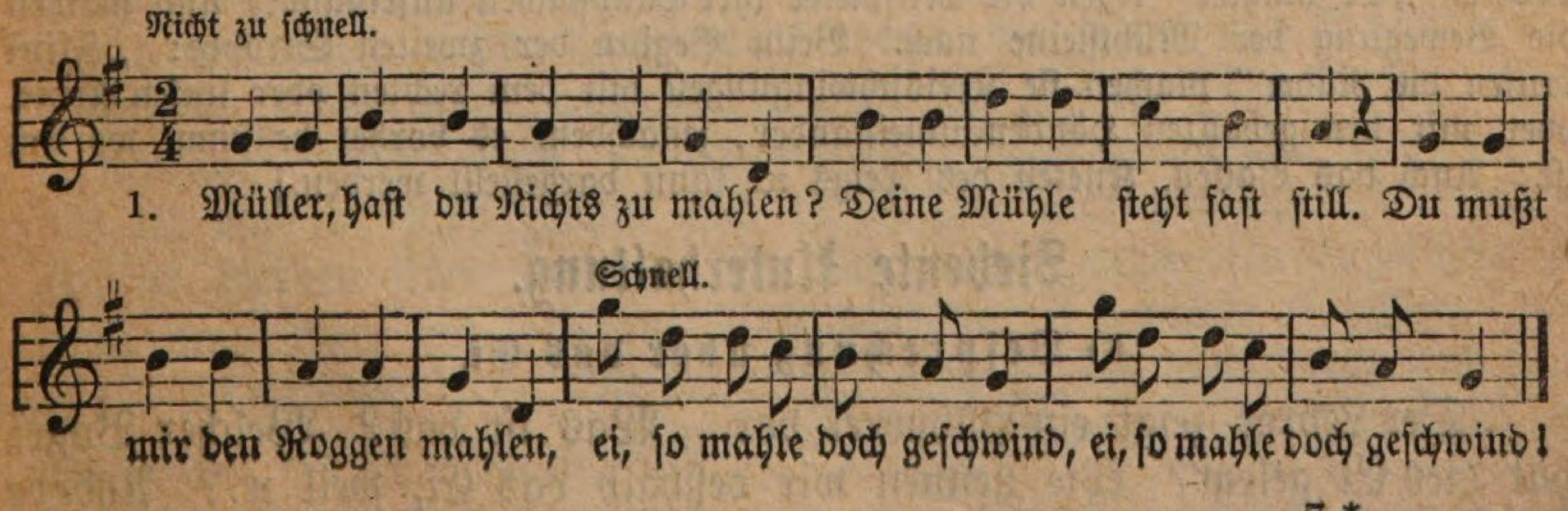
ich gemacht? — Welche Richtung hat der erste Strich? — Welche der zweite? — nicht zu vergessen. Dann Aufforderung an die Kinder zum Nachbilden. a) In die Luft malen, und zwar wiederholt, um die Kinder mit den Richtungen ganz vertraut zu machen; b) auf die Schultafel; c) auf die Schiefertafel! Schwachen Kindern, denen die manuelle Fertigkeit fehlt, schreibt der Lehrer eine Anzahl „Sägezähne" in angemessener Größe auf ihre Schiefertafel vor und läßt das Vorgeschriebene so lange überziehen, bis die Kinder im Stande sind, dieselben selbstständig darzustellen. Dann lasse der Lehrer schreiben:



d) Turnübungen

sind zur Abwechselung überall da einzuschieben, wo eine geistige Abspannung sich zeigt. — Falls es die Zeit erlaubt, erzähle der Lehrer den Kindern noch eine **Geschichte** (etwa von einem Knaben, der unter die Flügel einer Windmühle gegangen und von diesen todtgeschlagen worden ist; oder von einem Kinde, das am Wasser gespielt und unter die Mühlräder gekommen ist), oder er singe ihnen wieder ein **Liedchen** vor. Zur Auswahl mögen hier zwei Lieder stehen.

A.
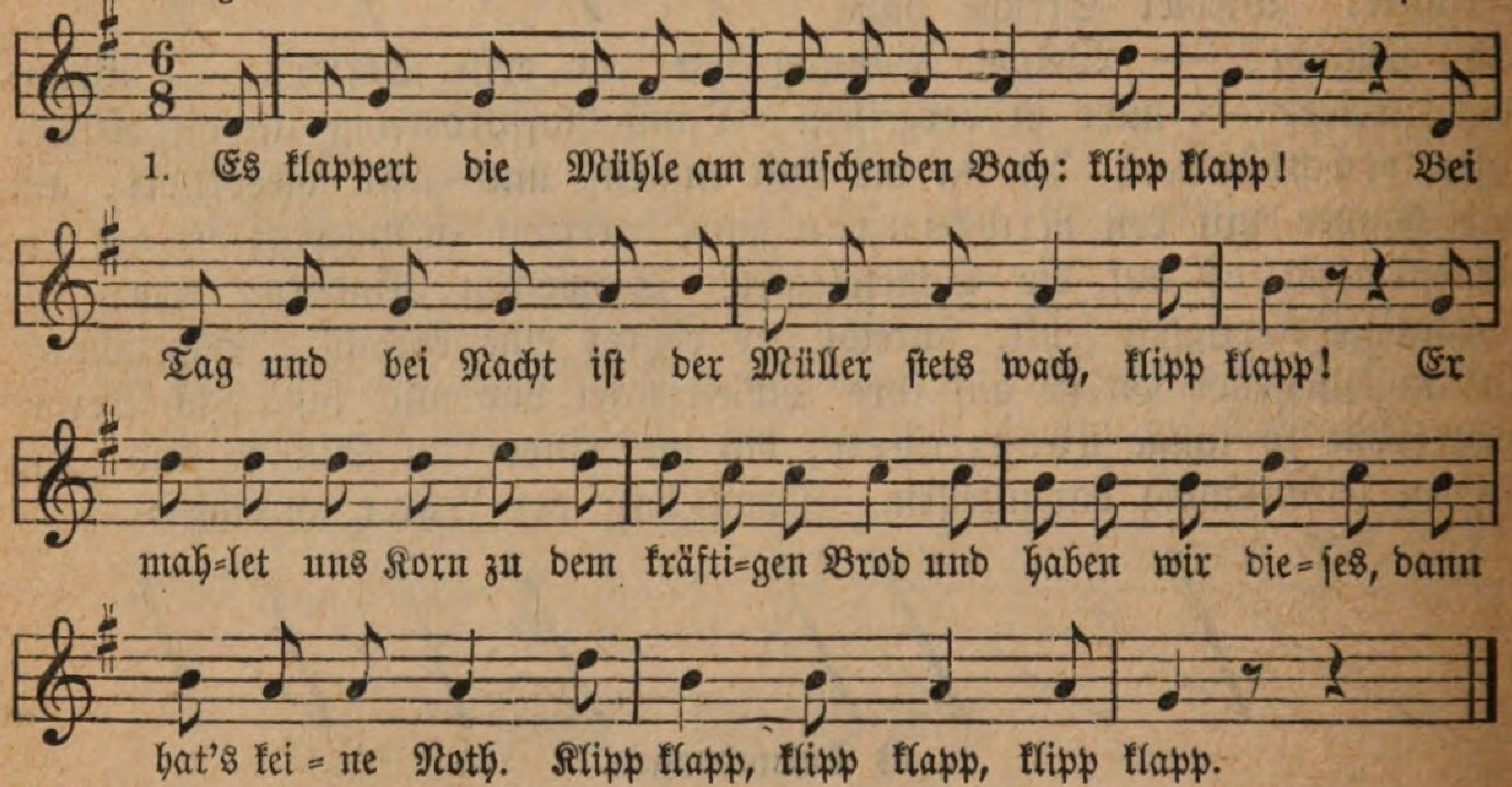


2. Mutter, hast du Nichts zu mahlen? Deine Mühle steht fast still; ich will dir den Kaffee mahlen, :,: sieh', ich mahle ganz geschwind. :,:
3. Müller, hast du Nichts zu sägen? Deine Mühle steht fast still; du mußt doch den Pacht bezahlen, :,: ei, so säge doch geschwind: :,:
4. Müller, hast du Nichts zu schlagen? Deine Mühle steht fast still; du mußt mir noch Oel heut' schlagen, :,: ei, so schlage doch geschwind! :,:

[Hier sollen die verschiedenen Mühlen der Reihe nach dargestellt werden; zuerst die Mahlmühle. Dies kann auf vielerlei Weise geschehen. Entweder durch Kreisbewegungen des rechten (linken) Armes, — oder der beiden Handflächen aufeinander, — oder der geballten Hände um einander, — oder durch vier Kinder, welche sich in der Mitte des Kreises radähnlich aufstellen und umdrehen; — dann die Kaffeemühle, die von der linken Faust gebildet und mit der rechten Hand in Bewegung gesetzt wird. Die Sägemühle ist durch gleichmäßiges Auf- und Abstoßen beider Arme und die Oelmühle durch abwechselndes Auf- und Abstoßen der Arme, verbunden mit Stampfen der Füße, nachzuahmen. Für jede Mühle wird ein besonderer Müller in die Mitte des Kreises gestellt. — Alle Bewegungen richten sich nach der Länge der Noten, so daß dieselben bei den Worten: „Ei, so mahle (säge, schlage) doch geschwind", mindestens noch einmal so rasch ausgeführt werden.]

B.

Bewegt. Volksweise.



2. Flink laufen die Räder und drehen den Stein: klipp klapp! und malen den Weizen zu Mehl uns so fein, klipp klapp! Der Bäcker dann Zwieback und Kuchen d'raus bäckt, der immer den Kindern besonders gut schmeckt. Klipp klapp 2c.
3. Wenn reichliche Körner das Ackerfeld trägt, klipp klapp! die Mühle dann flink ihre Räder bewegt, klipp klapp! Und schenkt uns der Himmel nur immerdar Brot, so sind wir geborgen und leiden nicht Noth. Klipp klapp 2c. E. Anschütz.

[In diesem Spiele wird das Klappern der Mühlräder dadurch nachgeahmt, daß die Kinder im ersten Verse mit den Zeigefingern beider Hände abwechselnd auf die Schultafel schlagen und das „Klipp klapp" durch Händeklatschen nachahmen. Bei den Worten „Er mahlet" legen die Mitspieler ihre Handflächen aufeinander und machen die Bewegung der Mühlsteine nach. Beim Beginn der zweiten Strophe: „Flink laufen die Räder" machen sie Kreisschwingungen mit dem rechten oder linken Arme, oder mit den geballten Händen umeinander, jenachdem es vorher bestimmt worden ist. Auch das Backen, Kneten des Teigs 2c. kann dargestellt werden.]

Siebente Unterhaltung.

a) Besprechung über das Ei.

Der Lehrer zeigt ein Hühnerei vor. Was ist das? Welcher Vogel hat dies Ei gelegt? Wie nennen wir deßhalb das Ei, weil 2c.? Andere

Eier (Sperlingseier, Gänseeier, Rebhuhnseier); ihre verschiedene Größe und Farbe; Ort, wohin die verschiedenen Vögel ihre Eier legen. — Nesterbau. Vergleichung eines Hühnerei's mit einer Kugel — eirund und kugelrund. Der Lehrer zerschlägt das Ei und läßt das Eiweis und die Eidotter in eine Tasse fließen. Festigkeit und Farbe der Eierschale. Gestalt und Farbe der Dotter. Farbe des Eiweißes. — Ueber die Benutzung des Hühnerei's. Wer ein Hühnerei findet, muß es der Mutter geben. Aus anderen Nestern darf man keine Eier ausnehmen. Warum nicht? Auch junge Vögelchen darf man nicht anrühren. Räthsel: „Weißes und Gelbes ist inwendig, und was herauskommt, ist lebendig. Was ist das?" — Fabel von Hey: „Knabe, ich bitt' dich so sehr" ꝛc. (s. Schlimbach's Fibel, Abth. III, Nr. 26).

b) Zerlegung einiger Wörter.

Sprecht das Wort **Ei** recht langsam — dann recht schnell aus — ihr hört: es ist nur ein Laut. Zerlegt das Wort **ei-n**! Wieviel Laute sind das? Wie heißt der erste — wie der zweite? Wenn die Leute auf dem Felde Garben binden, so brauchen sie ein Seil. Zerlegung des Wortes **S-ei-l**! Ich kenne einen Vogel, er hat einen ganz krummen Schnabel und runde, große Augen, der heißt Eule. Kennt ihr auch eine Eule? — Zerlegt: **Eu-l-e**! Eine ganz große Eule, welche nur des Nachts gut sehen kann, heißt Uhu. Zerlegung des Wortes **U-h-u**! Sprecht: **uh**! — Wie sprichst du, wenn dich friert? **hu**. — Sprecht einmal **h**! Was thut man, wenn man **h** spricht? Man haucht. — Ihr könnt den Hauch fühlen, sobald ihr die Hand vor den Mund haltet und **h** sprecht! — **Uhu**! Zuerst ein **u**, zuletzt ein **u**, in der Mitte ein **h**! Zählt an den Fingern, wieviel Laute das Wort Uhu hat. Wie heißt der erste — der zweite — der dritte? Der Uhu frißt nicht allein kleine Vögel, sondern auch Mäuse. Zerlegung des Wortes **M-au-s**! Die Zahl der Laute an den Fingern zählen! Sprecht jeden Laut dreimal: Welchen von diesen drei Lauten könnt ihr am hellsten sprechen oder singen? Ebenso in: Seil — Uhu — Ast ꝛc. Zusammensetzung: Was heißt **S-ei-l**? **M-au-s**? **U-h-u**? **Eu-l-e**? **U-h-r**? **O-h-r**? **M-üh-l-e**? ꝛc.

c) Vorübungen zum Schreiben.

Die Kinder nehmen die Tafel und legen sie so, daß die schmalen Seiten unten und oben hin, die breiten Seiten rechts und links kommen. Dann setzen sie oben in der Mitte der Schiefertafel den Stift an und ziehen von oben links im Bogen herunter, von unten im Bogen rechts herauf und malen auf diese Weise große — Eier. Dieselbe Uebung wird wiederholt, wenn die Tafel der Breite nach liegt. Im ersten Falle stehen die Eier, im zweiten liegen sie. Dann lernen die Kinder durch Zusammenfalten ihrer Händchen ein Nestchen bilden; dasselbe wird gemalt und es werden Eier hineingelegt (Nullen). Zuletzt werden Eier zwischen die vom Lehrer gezogenen Lagelinien gemalt und dann ein Fädchen (Bändchen) daran gemacht (s. Seite 103, Figur unten rechts). — Die Angelegenheiten bezugs der Stifte (ob lang, ob spitz), bezugs der Schwämmchen, der Läppchen zum Trocknen, be-

zugs der Hände, der Haare, der Schuhe, der Taschentücher ꝛc. muß jeden Tag in Erinnerung gebracht werden.

d) Die bisher gelernten **Lieder** sind zu wiederholen und mit leichten Freiübungen zu verbinden. Die Hey'sche Fabel: „Knabe, ich bitt' dich so sehr ꝛc." wird den Kindern satzweise bis zum Auswendigkönnen eingeprägt.

Achte Unterhaltung.

a) Besprechung über das Rothkehlchen.

Es ist nicht vorauszusetzen, daß der Lehrer ein Rothkehlchen (lebendig oder ausgestopft) hat, und wir verzichten darum auf das Vorzeigen. Trotzdem läßt sich, da unsere Kinder hier sämmtlich das Rothkehlchen kennen, eine Besprechung über dasselbe anbahnen. Der Lehrer frage zuerst die Kinder: Welches Vögelchen habt ihr am liebsten? Welches singt am schönsten? Warum heißt dieses liebe Vögelchen Rothkehlchen? Sodann erzähle er den Kindern eine Geschichte vom Rothkehlchen (etwa Krummacher's Parabel: „Ein Rothkehlchen kam in der Strenge des Winters an das Fenster eines frommen Landmanns, als ob" ꝛc. — oder die Fabel von Hey: „Der Vogel am Fenster" [s. Fibel III, Nr. 4]) und frage diese Geschichte bis in's Kleinste von den Kindern ab. Etwa so: Was für ein Vögelchen kam in der — an das ꝛc.? Wohin kam das Rothkehlchen? Wann kam es an ꝛc.? Wie war der Winter?*) Der Lehrer lasse in die Antwort der Kinder stets seine Frage wieder aufnehmen, d. h. in vollständigen Sätzen reden, damit die Kinder auf diese Weise befähigt werden, die kleine Erzählung in gutem Hochdeutsch satzweise wiederzugeben.

b) Zerlegung einiger Wörter.

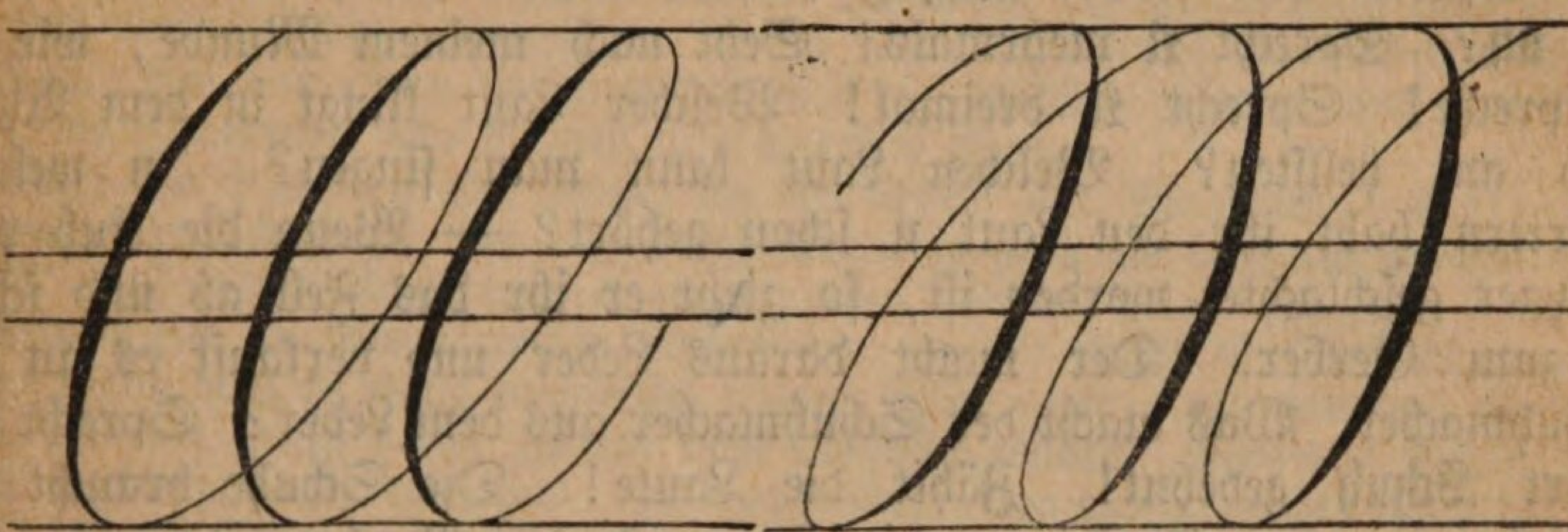
Das Rothkehlchen flog, als der Frühling wieder kam, in's nahe Wäldchen und baute sein Nestchen! Was baute es? Woraus baute es sein Nestchen? Aus Moos! Sprecht das Wort **M-oo-s** recht langsam! Zählt die Laute! 1, 2, 3. Das Nestchen ist also aus Moos gebaut. Zerlegt das Wort Nest! **N-e(ä)-s-t!** Wollt ihr **N** richtig sprechen, so müßt ihr die Spitze der Zunge breit hinter die oberen Zähne legen. Thut das einmal und sprecht **N**! Haltet jetzt die Nase zu! — Der Laut „**N**" kann nicht mehr hervorgebracht werden. — Gebt noch einmal den Laut „**N**" an und haltet dann wieder, sobald ich euch ein Zeichen gebe, eure Nase zu! — **N** ist ein Nasenlaut. — Zerlegt jetzt das Wort **Nase**! — Welche Laute dieses Wortes kann man singen? — Probe! — Nun zerlegt das Wort Nest noch einmal! Welchen Laut spricht man zuerst? Dann? Dann? Zuletzt? Wie heißt also der erste — der zweite — der dritte — der vierte Laut?

Zusammensetzungen: Rathet einmal: Was heißt **N-a-s-e? N-e-s-t? M-oo-s? U-h-n? Eu-l-e? M-au-s? M-eh-l? M-üh-l-e? A-sch? Oh-r? Oe-l? Uh-r? S-ei-l?**

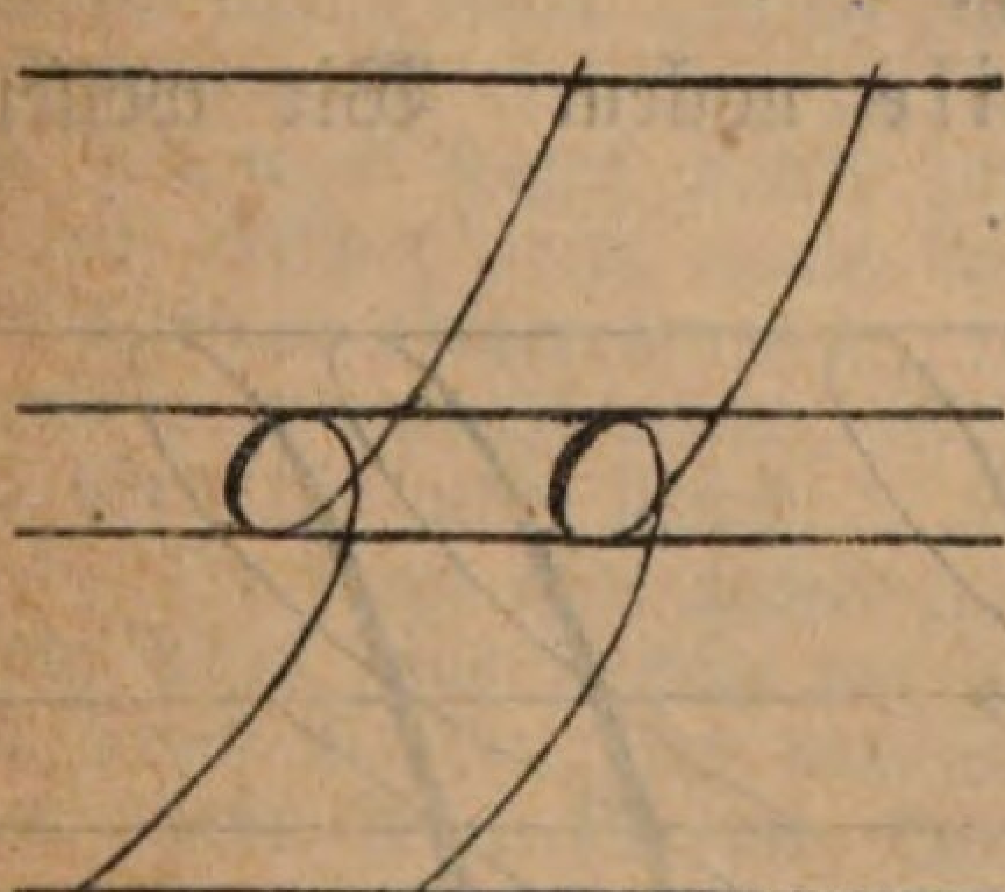
*) Die sogenannten W=Fragen sind jungen Lehrern sehr zu empfehlen. (Quis? Quid? Ubi? Quibus auxiliis? Cur? Quomodo? Quando?)

c) Vorübungen zum Schreiben.

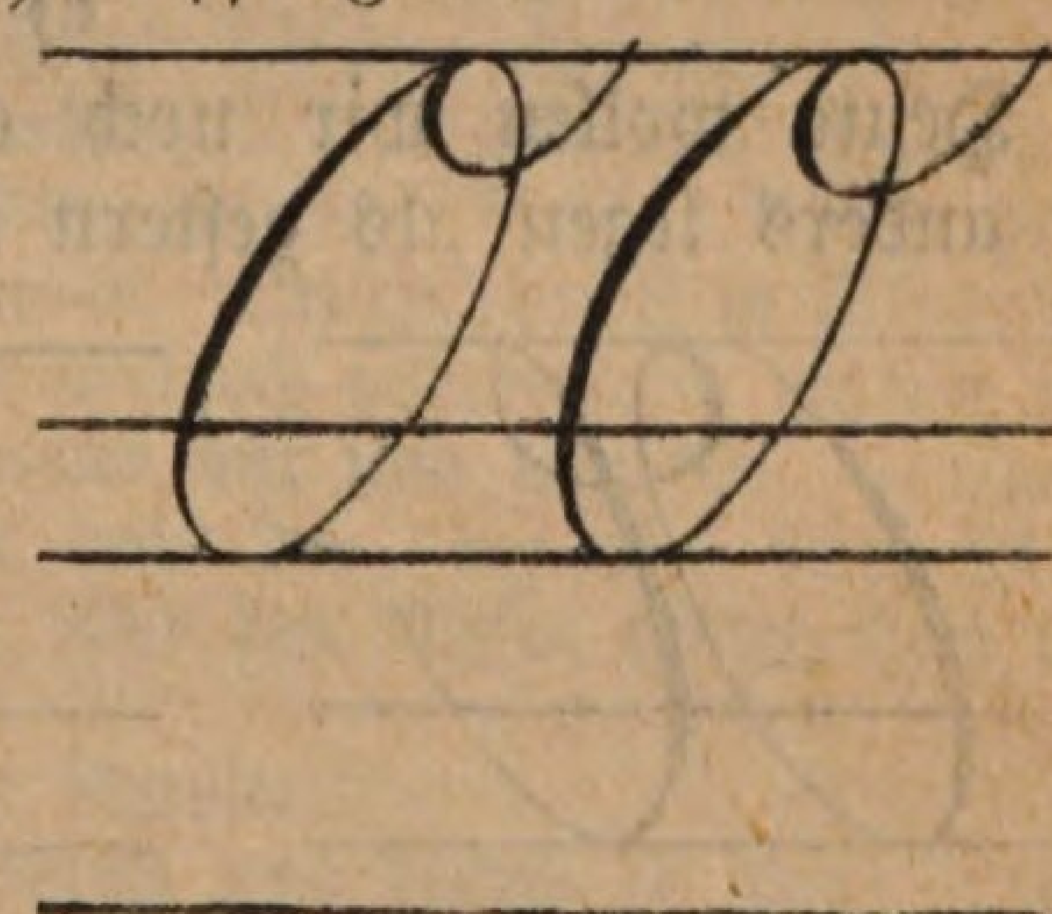
Wir haben zuletzt das Wort Seil zerlegt. Mit dem Seile aus Stroh bindet man die Garben auf dem Felde. Aber es gibt auch noch ein anderes Seil (aus Hanf). Was macht man mit einem solchen Seile? (Glockenseil — Waschseil ꝛc.) Wir wollen heute einmal Seile malen! Wir wollen dies Seil (Bindfaden) zuerst so legen:



Dann wollen wir es zwischen die [inzwischen vom Lehrer eingeritzten] Linien (4—5) legen:



Dann wollen wir die Eier, die wir gestern gemalt haben, an einem kleinen Seile (Bindfaden oder Bändchen) aufhängen:



Vorher sind die Kinder noch mit ihrem Liniennetze bekannt zu machen: Zeigt mir die oberste Linie! — Zeigt die zweite Linie! — Zeigt die dritte Linie! — Zeigt die vierte Linie! — Die oberste ist die erste Linie; die zweite und dritte sind die beiden mittleren und die vierte ist die unterste Linie! Zeigt mir die oberste Linie! — Die unterste! — Zeigt mir die obere von den beiden mittleren (engen) Linien! — Zeigt mir die untere von den beiden mittleren (engen) Linien!

d) Lieder — Turnübungen — Declamationen — disciplinarische Uebungen werden **repetirt.**

Neunte Unterhaltung.

a) Besprechung über die Kuh.

(Abbildung.) Theile der Kuh — (Kopf, Hals, Rumpf, Beine, Schwanz). Wer kann mir sagen, daß die Kuh einen Kopf, Hals ꝛc. hat? Theile des Kopfes — (Hörner, Stirn, Ohren, Augen, Nasenlöcher, Maul). — Die Füße der Kuh (gespaltene Hufe). — Bedeckung der Kuh (Haare). Nahrung der Kuh. Kühe auf der Weide (Glocke

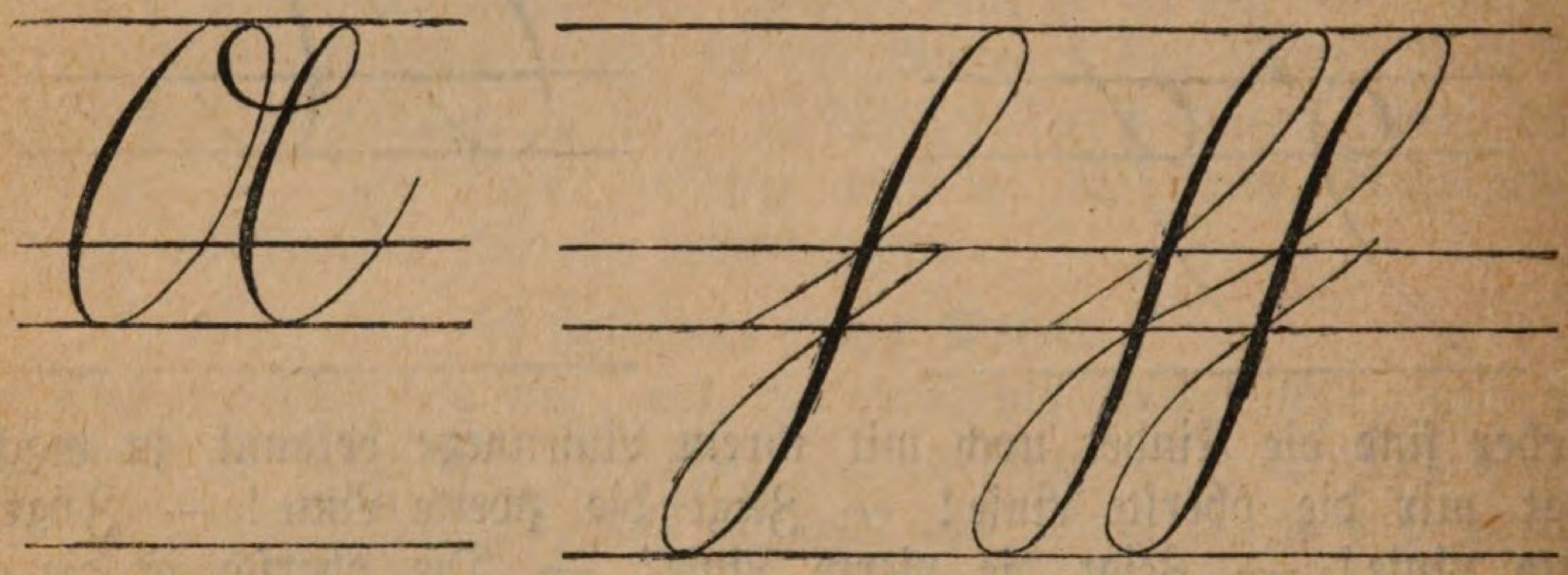
am Halse). Die Stimme der Kuh. Das Kälbchen. Wenn der Metzger das Kälbchen holt, dann schreit die Kuh: Muh, muh! Was will sie damit sagen? Was macht der Metzger mit dem Kälbchen? Was nützt uns die Kuh? (Milch, Butter, Käse.)

b) Zerlegung einiger Wörter.

Sprecht das Wort **Kuh** gedehnt aus! Welchen Laut hört ihr vor **uh**? Sprecht **K** mehrmals! Seht nach meinem Munde, wie ich **K** spreche! Sprecht **K** dreimal! Welcher Laut klingt in dem Worte Kuh am hellsten? Welchen Laut kann man singen? In welchen Wörtern habt ihr den Laut **u** schon gehört? — Wenn die Kuh vom Metzger geschlachtet worden ist, so zieht er ihr das Fell ab und schickt es zum Gerber. Der macht daraus Leder und verkauft es an den Schuhmacher. Was macht der Schuhmacher aus dem Leder? Sprecht das Wort **Schuh** gedehnt! Zählt die Laute! Die Schuhe braucht das Mädchen — der Knabe — die Ida und der Paul — die Eva und der Philipp. — Zerlegt das Wort Ida in seine Laute! Ebenso Paul! — Papa! — Mama! — Repetition! — Zusammensetzungen: Was heißt **Kuh**? **Schuh**? 2c.

c) Schreibübung.

Heute wollen wir noch einmal Seile malen. Wir wollen sie aber anders legen als gestern (Schlingen).



Könnt ihr noch Sägezähne malen? Uhrzeiger? Eier? — Malt, was euch am besten gefällt!

d) Lieder — disciplinarische Uebungen 2c. werden **repetirt.**

Zehnte Unterhaltung.

a) Besprechung über das Schaf.

Besehet euch einmal dieses Bild! Was stellt es vor? Wo habt ihr Schafe gesehen? Welche Körpertheile seht ihr am Schafe? Unterschied zwischen Schaf und Kuh! Bedeckung des Schafes. Wie schreit die Kuh — wie das Schäfchen? Brüllen und blöken! Farbe der Wolle. Was macht man mit der Wolle? Räthsel: „Der Hirte nimmt mir alle Jahr mein dickes, weiches, krauses Haar; das gibt dir Hut und Strümpf' und Kleider, ernährt den Weber und den Schneider." Wo sind die Schafe im Winter? Wo im Sommer? Wer hütet die Schafe? Wer hilft dem Schäfer die Schafe hüten? Was hat der Schäfer beim

Hüten in der Hand? Was hat er umhängen? Wo schläft der Schäfer des Nachts? — Ich will euch nun noch eine Geschichte von einem kleinen Schäfer erzählen, der später ein großer König geworden ist.

Erzählung von David und Goliath.

Es war einmal Krieg. Die Israeliten und die Philister zogen gegen einander. Nun standen dort, wo die Philister und die Israeliten zusammentrafen, zwei Berge nicht weit von einander. Dazwischen lag ein Thal, in welchem ein kleines Bächlein dahinfloß. Auf dem einen Berge hatten sich die Philister gelagert und auf dem andern die Israeliten. Sie konnten also einander sehen.

Unter den Philistern aber befand sich ein Riese. Der Riese hieß — Goliath. Der war schrecklich groß! Er war noch einmal so groß als (ich) ein gewöhnlicher Mensch. Auf seinem Kopfe trug er einen großen eisernen Helm. An den Beinen, den Armen und an seinem ganzen Körper war er mit schwerem Eisen überzogen. In der Hand hielt er einen fürchterlich langen Spieß, mit einer langen, eisernen Spitze. Diesen Spieß hättet ihr gar nicht aufheben können. Auch das Gesicht des Riesen mochte grimmig aussehen. Er mochte wohl einen großen langen Bart haben. Seine Stimme klang fürchterlich. Hättet ihr den Riesen gesehen, ihr hättet euch gewiß vor ihm gefürchtet und wäret ausgerissen.

Dieser Riese stellte sich nun oft oben auf den Berg und rief zu den Israeliten herüber und verspottete sie. „Es mag einer von euch" — rief er immer — „herüberkommen, wer Herz hat, und mag mit mir kämpfen! Besiegt er mich: so sollen die Philister eure Knechte sein. Besiege ich aber ihn, so sollt ihr unsere Knechte sein."

Als der König Saul und die Israeliten diese Worte hörten, erschraken sie. Aber Niemand wollte mit ihm kämpfen, denn sie fürchteten sich Alle vor dem Goliath.

Da kam eines Tages David zu den Israeliten auf den Berg. David hatte nämlich drei Brüder unter ihnen, die waren Soldaten. Denen brachte er Essen. Als David mit seinen Brüdern redete, trat der Riese Goliath gerade auch heraus und schrie herüber zu den Israeliten, es solle doch Jemand mit ihm kämpfen. — David sah und hörte ihn und sprach: „Was bekommt denn der, der mit dem Riesen kämpft?" Die Leute aber gaben zur Antwort: „Wer den Riesen tödtet, dem will der König Saul seine Tochter zur Frau geben."

Da sprach David: „Ich will mit dem Riesen kämpfen."

Das erfuhr Saul, ließ den David zu sich kommen und sprach zu ihm: „Du kannst unmöglich mit diesem Riesen kämpfen. Du bist ja viel zu schwach dazu. Der Riese Goliath ist auch viel geschickter als du, denn er ist schon lange Soldat.

„O" — sagte David —, „ich habe schon einmal einen Löwen und auch schon einmal einen Bären getödtet. Da wird mir der liebe Gott auch Kraft geben, daß ich diesen Riesen besiege."

„Aber" — sagte Saul — „du kannst doch nicht gleich so gehen, wie du hier bist, in deinem Hirtenkleide? Ich will dir wenigstens meine Kriegssachen borgen."

Darauf zog David Saul's Kleider an, setzte Saul's eisernen Helm auf, legte Saul's eisernen Panzer um die Brust und schnallte Saul's großen Säbel um den Leib. Als aber David gehen wollte, konnte er nicht, denn die Sachen waren ihm alle viel zu groß und zu schwer. Er konnte sich gar nicht darin bewegen. „Nein", sagte David, „in diesen Sachen kann ich mich gar nicht bewegen. Die kann ich nicht gebrauchen." — David legte die Sachen wieder ab und zog seine Kleider wieder an. Darauf hing er seine Hirtentasche um, nahm seinen Stab und seine Schleuder in die Hand und ging fort. (Die Schleuder war eine Art Ledertäschchen, das an einen Stock befestigt wurde. In das kleine Täschchen legte man kleine Steine und schleuderte sie damit fort.)

David ging zunächst an einen Bach. Hier suchte er sich fünf kleine glatte Steine und steckte sie zu sich, in seine Tasche. Darauf stieg er den Berg hinauf, dem Riesen entgegen.

Der Riese Goliath stand schon oben. Als aber Goliath den kleinen David kommen sah, lachte er und sagte zu dem David, der seinen Stab in der Hand hielt: „Bin ich denn ein Hund, daß du mit dem Stecken zu mir kommst?"

David aber sprach: „Du kommst zwar zu mir mit Schwert und Spieß; ich aber komme zu dir mit dem lieben Gott, der wird mir Kraft geben."

Jetzt kam der Riese auf den David zu. David aber griff schnell in seine Tasche, nahm ein solches Steinchen heraus und steckte das Steinchen heimlich in die Schleuder. Darauf zielte David ein wenig und — ehe es sich der große Riese versah, flog ihm der Stein an die Stirn und fuhr tief hinein. Sogleich stürzte der Riese zu Boden. Dort lag er, der große, lange Mann. Das Blut schoß ihm stromweise aus der Stirn. Er war todt. David aber sprang schnell hinzu, zog das Schwert des Riesen heraus und hieb ihm damit den Kopf ab.

Als das die Philister sahen, daß der Riese getödtet zu Boden stürzte, erhoben sie ein fürchterliches Geschrei und rissen alle aus, was sie laufen konnten. Unter den Israeliten aber war Freude! Als sie sahen, daß die Philister ausrissen, jagten sie hinter ihnen her und schlugen viele todt.

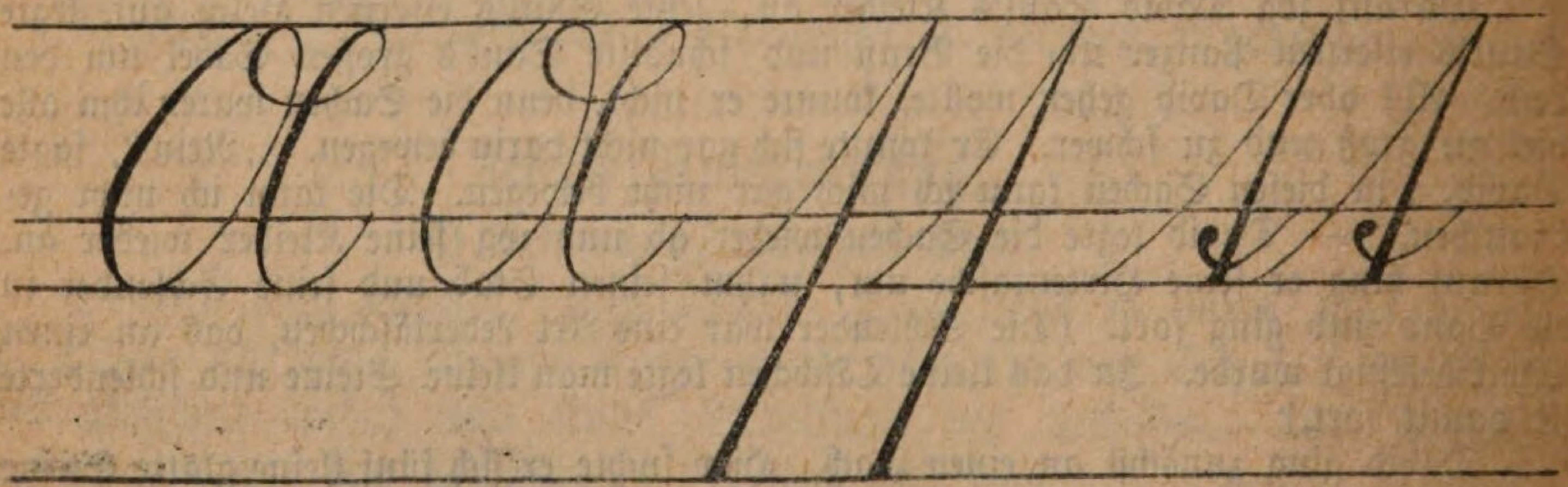
David nahm hierauf den großen Kopf des Riesen in die Hand und wurde damit zu dem Könige Saul geführt. Saul freute sich sehr, daß der David so tapfer gewesen war, und hatte ihn sehr lieb. Später bekam er auch die Tochter Saul's zur Frau. *F. Wiedemann.*

b) Zerlegung einiger Wörter.

Wir haben heute vom Schafe gesprochen. Sprecht das Wort Schaf recht langsam aus! Zählt die Laute! Wie heißt der dritte? Der erste? Welcher Laut ist in dem Worte Schaf der Singlaut? Sprecht den zweiten und dritten Laut zusammen aus — recht schnell! Setzt ein e daran! Wer hat einen Affen gesehen? So durch Umkehrung der Laute in dem Worte Schafe = Affe, Asch, Asche, Esche. Zerlegung und Zusammensetzung! Dann Repetition der früher analysirten Wörter! Commandirübung: Schnurrt wie ein Rädchen (r)! Brummt wie ein Bär (m)! Macht es wie der Großvater, wenn er Tabak raucht (p p)! Nießt (a-z)! Schnarcht (ch) [Bach, auch]! Lallt wie die kleinen Kinder (l l)! Saust wie der Wind in den Bäumen (f f)! Wie macht man es, wenn man Hühner oder Gänse vom Hofe fortjagen will? (sch — sch — sch.) Macht den Nasenlaut und haltet dann auf mein Zeichen die Nase zu!

c) Schreibübungen.

Heute wollen wir auch wieder **malen!** Zuerst wollen wir wieder Seile legen! Dann wollen wir große Sägezähne (oder Spazierstöcke) malen. Dann kleine Sägezähne und unten an der linken Seite einen Nagel einschlagen und ein Fädchen (Strumpfbändchen) daran binden. Also so:
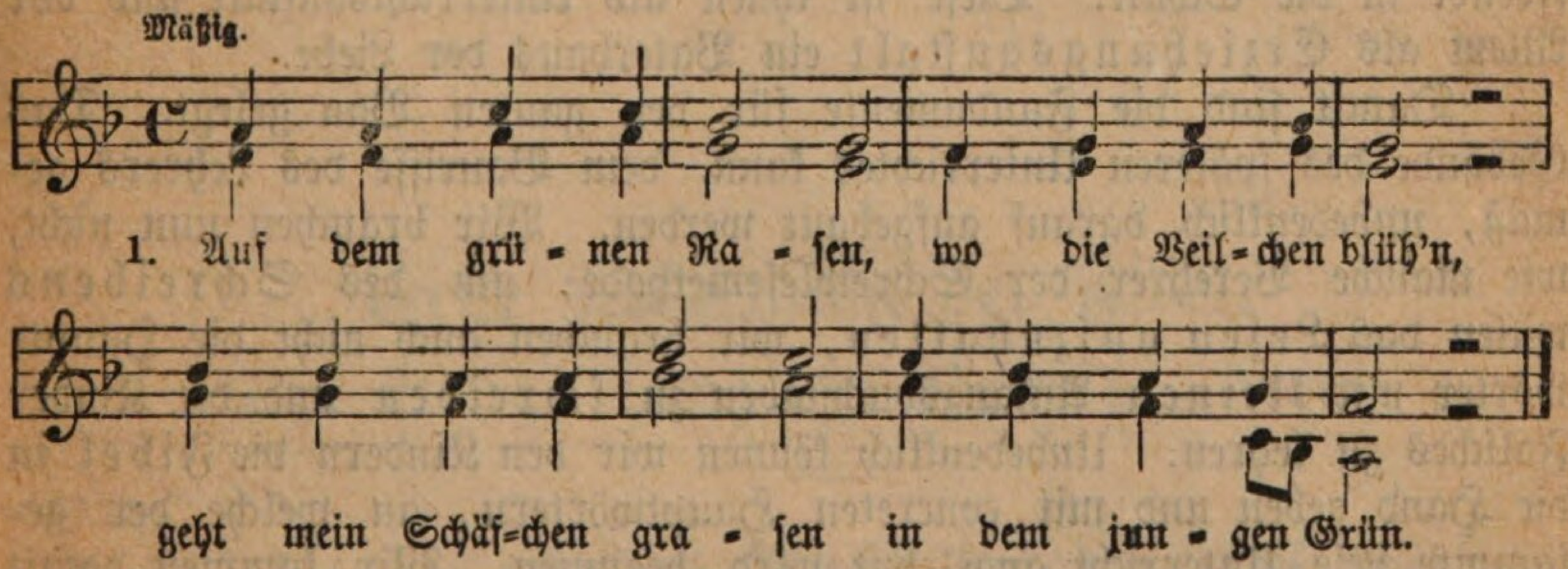


Die Kinder sprechen dem Lehrer, wenn er an die Wandtafel schreibt, nach: Ab — auf — Schlinge abwärts — rechts über — Schlinge aufwärts — Bogen abwärts 2c. Erst in die Luft malen, dann auf die Schultafel — dann auf die Schiefertafel! — Ueberziehen! Tactschreiben! (Auf — ab!)

d) Nun will ich euch zum Schlusse noch eine **Geschichte** erzählen und — wenn ihr recht aufmerksam seid — auch ein neues **Liedchen** lehren. Zuerst die G e s c h i c h t e:

Ida und Otto, zwei Geschwister, liebten alle Thiere sehr; keines aber war ihnen so lieb und werth als das Schäfchen. Jeden Tag stellten sie sich vor die Hausthüre, um den Schäfer mit seiner Heerde zu erwarten, und hatten große Freude, wenn er endlich mit seiner Heerde kam, auch den großen Hund mitbrachte und den Schäferstab. Dann sprangen die Kleinen schnell hin, streichelten die gutmüthigen Thierchen und fütterten sie mit ihrem eigenen Morgenbrote. Gern hätten sie auch ein Paar ganz kleine Schäfchen für sich behalten, allein diese liefen immer den alten Schäfchen wieder nach. — Diesem Treiben der Kinder hatte indeß der Großvater oft aus dem Fenster zugesehen, und er schenkte ihnen endlich, was sie sich so sehr gewünscht hatten. Otto bekam ein schwarzes, Ida ein weißes Schäfchen; aber der Großvater sagte ihnen auch, sie sollten die Thierchen gut versorgen; die Kinder versprachen es freudig. Die Mutter mußte dann schnell den kleinen Lieblingen ein rothes Band mit einem Glöckchen um den Hals binden, und dann ging's hinaus auf des Vaters Feld und Wiesen, zu den besten Weideplätzen. Bald waren Schäfchen und Kinder die besten Freunde und Eines konnte ohne das Andere nicht essen, spielen, schlafen, ja fast nicht leben. Schönes grünes Gras, gutes Wasser, Sonnenschein und frische Luft machten, daß die Schäfchen groß und stark wurden, und auch die Kinder waren gesund, wie sie, und hatten frische rothe Bäckchen. Als nun der heiße Sommer kam und die Kinder leichte Sommerkleider anzogen, da rief die Mutter auch die Schäfchen zu sich und sprach: „Kommet, ihr guten Lämmchen, ich will es euch auch leicht machen und euch die dicke Wolle abschneiden!“ Die Kinder aber jammerten sehr, als die Scheere angesetzt wurde und die schöne weiche Wolle zur Erde fiel; denn sie glaubten, es thue den Schäfchen wehe, und diese müßten im Winter frieren. Die Lämmchen aber hielten still und klagten nicht, und als der Winter kam, da hatte ihnen der liebe Gott die Wolle wieder dick und stark werden lassen, und an Frieren war nicht zu denken. Die Mutter aber hatte die abgeschnittene Wolle der Schäfchen gesponnen und strickte für die Kinder Strümpfchen daraus und lehrte ihnen dabei das Liedchen: „Auf dem grünen Rasen ꝛc.“ **Ida Seele.**

Das Liedchen möchtet ihr Alle wohl g e r n hören? Nun, ich will es euch vorsingen.



2. Auf der grünen Weide froh mein Schäfchen springt, fühlt wie ich die Freude, die der Frühling bringt.
3. Wo die Blümchen blinken an der Quelle Saum, geht mein Schäfchen trinken, schläft dann unter'm Baum.
4. Immer, Schäfchen, freue dich der Herrlichkeit, denn des Himmels Bläue währt nur kurze Zeit. **C. Anschütz.**

Rückblick.

Wir sind mit unseren Vorübungen zu Ende. Was wir damit gewollt und erreicht haben? Die nachstehende Uebersicht mag es nochmals klar vor die Seele des Lehrers führen:

Schuldisciplin. Die Kinder sind in die Schulordnung eingewöhnt. Sie gehorchen gern und willig dem milden Befehle des Lehrers. Die Commando's und die Tactübungen haben ihren Segen gebracht. — „Der Lehrer hat seine Kleinen wie am Schnürchen." Der Sinn für Reinlichkeit, Sauberkeit, Pünktlichkeit ꝛc. ist geweckt. Die Schule muß eine wohlgeordnete Monarchie werden.

Denken — Sprechen. Durch die Besprechungen über den Fisch — — die Uhr — die Mühle — das Ei — das Rothkehlchen — die Kuh — das Schaf — ist das Anschauungs- und Denkvermögen der Kinder cultivirt worden. Hochdeutsches Sprechen in ganzen Sätzen ist daran und damit geübt. Durch das Analysiren einer Anzahl leichter Wörter sind die Gehör- und die Sprachwerkzeuge geübt und die Kinder zur Ausführung des Kommenden befähigt worden.

Schreiben. Die Kinder haben Faden — Uhrzeiger — Sägezähne — Seile gemalt. Durch das Malen dieser geraden und krummen Linien sind die folgenden Schreibübungen genügend vorbereitet.

Singen. Durch das Singen kleiner Volkslieder ist der poetische Sinn der Kinder gepflegt worden; sie haben sich durch das Singen gewöhnt, in rhythmischen Sylben zu sprechen und durch Wort und Lied ihre Empfindungen zum Ausdruck zu bringen.

In Summa. Die Kinder sind ohne Hiebe und ohne Schimpfworte lernfähig gemacht worden. Sie haben jetzt den früher so gefürchteten Lehrer lieb und kommen jeden Tag mit frischer Lust und neuer Freude in die Schule. Diese ist ihnen als Unterrichtsanstalt und vor Allem als Erziehungsanstalt ein Vaterhaus der Liebe.

Damit sind die Fundamente für den ganzen Bau gelegt. Das Gebäude des späteren Unterrichtes kann, dem Baurisse des Lehrers gemäß, unbedenklich darauf aufgebaut werden. Wir brauchen nun nicht, wie manche Verehrer der Schreiblesemethode, um des Schreibens willen das Lesen aufzuhalten, wir brauchen auch nicht die Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben zu schreiben und die Kinder Falsches zu lehren. Unbedenklich können wir den Kindern die Fibel in die Hand geben und mit concreten Hauptwörtern, an welche der gesammte Lese-Unterricht angelehnt wird, beginnen. Wir kommen damit zu einem neuen Abschnitte unserer Darstellung — zur Fibelstufe.

Die Fibel.

Vorbemerkung. Wir werden im Folgenden mehr Stoff bieten, als in einem Jahre verarbeitet werden kann und soll. Wir wollen zwar nicht, daß die Kinder mit Stoff überladen werden, wir wollen aber auch nicht, daß der angehende Lehrer, der den Elementarunterricht einige Jahre nach einander zu ertheilen hat, in dem immerwährenden Einerlei seines Unterrichtes gleichsam verknöchere. Wir haben ihm darum durch das Mehr des Stoffes (insbesondere bei den Zugaben) Gelegenheit geben wollen, bei mehrjähriger Wiederholung in der Wahl des Stoffes abzuwechseln und sich durch die Mannigfaltigkeit des Dargebotenen vor Ermüdung zu sichern. Geistesfrische ist ja so eine nothwendige Bedingung für das gedeihliche Wirken eines Elementarlehrers! Wenn übrigens der Lehrer die Vertheilung der Unterrichtszeit, wie wir sie Seite 82 (und s. Anhang) aufgestellt haben, beachtet, so ist ihm damit der Compaß in die Hand gegeben, der ihn vor etwaigen Abwegen sicher bewahren wird. Die Wahl wird dann auch keine Qual für ihn sein, weil allezeit das Bedürfniß der Regulator ist, der ihm anzeigt, was er in seiner Schule nehmen und was er nicht nehmen soll.

Von außerordentlichem Nutzen ist es, wenn der junge Elementarlehrer (wie schon früher angedeutet), den angegebenen Stoff für den Anschauungsunterricht vollständig zu Unterredungen in Frage und Antwort ausarbeitet. Es ist dies das sicherste Mittel, Herr des Stoffes und Meister in der Form zu werden. — Der dargebotene Stoff für den Anschauungsunterricht ist in Abschnitte zu theilen, welche dann in verschiedenen Stunden — also nicht auf einmal — zur Behandlung kommen.

Erste Abtheilung der Fibel.

Die Behandlung der Normalwörter.

A. Wörter, die mit den Buchstaben dargestellt werden, welche man beim Sprechen vernimmt.

Bild I: Der Ast.

1) Anschauung und Besprechung.

(Der Lehrer zeigt von einem Bäumchen einen Ast vor.)

Was ist das? — Der Ast ist am Baume; er ist ein Theil des Baumes. Andere Theile des Baumes sind Wurzeln, Zweige, Blätter,

Blüthen und Früchte. — Aus der Wurzel wächst der Stamm heraus; am Stamme befinden sich die Aeste, an den Aesten die Zweige, an den Zweigen die Blätter, Blüthen und Früchte. Der Stamm ist stärker als die Aeste: die Aeste sind stärker als die Zweige. An den Zweigen sind die Blätter mit Stielen befestigt. Der Stamm, die Aeste und Zweige haben eine Rinde. Die Rinde ist oft zerrissen; sie sieht grau, manchmal schwärzlich aus. Die Blätter sind meistentheils grün. Im Frühlinge bekommen die Bäume Knospen, Blätter und Blüthen. Die Blüthen fallen bald ab; es setzen sich Früchte an. Die Blätter bleiben bis zum Herbste, dann fallen sie ab. Es gibt Laubbäume und Nadelbäume. An den Nadelbäumen wächst kein Obst, aber welches Obst wächst an manchen Laubbäumen? — Im Winter liegt Schnee auf den Aesten; im Frühlinge bauen manche Vögel ihre Nester auf die Aeste und in die Zweige. Welche Vögel? — Gute Kinder sollen keine Vogelnester ausnehmen, — auch nicht auf die Bäume klettern. Wie es einem Büblein erging, das auf einen Baum kletterte, um ein Nestchen auszunehmen, will ich Euch später erzählen.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

a) Zerlegung und Zusammensetzung des Wortes.

Sprecht das Wort Ast langsam aus! A-s-t. Zählt die Laute an den Fingern! — Wieviel Laute hat dieses Wort? — Wie heißt der erste Laut? — der zweite? — und der dritte? — Sprecht jeden Laut dreimal! — Welchen von den drei Lauten könnt ihr am lautesten, am hellsten sprechen? — Welcher läßt sich — nach einer bekannten Melodie — singen? —

b) Anschrift des Normalwortes vom Lehrer.

Jetzt will ich euch das Wort Ast an die Wandtafel schreiben. (Der Lehrer schreibt zusammenhängend, aber weitläufig und möglichst groß das Wort Ast an die Wandtafel.)

c) Zergliederung des geschriebenen Wortes und Benennung der Laute.

Dieses geschriebene Wort heißt Ast! — Welchen Laut hört ihr bei Ast zuerst? — Wie muß also (auf A zeigend) dieses Zeichen heißen? — Wie heißt der zweite Laut in Ast? — Wie wird daher (auf s zeigend) dieses Zeichen heißen müssen? — Wie heißt der letzte (dritte) Laut in Ast? — Wie wird daher (auf t zeigend) dieses Zeichen heißen müssen? — Wie heißt das mittlere Lautzeichen? — Wer kann mir das Lautzeichen für t zeigen? — Wer kann mir A zeigen? — Wer s? — Wie heißt dieser Buchstabe? A. — Wie dieser? s. — Wie der letzte? t. — Wie heißt der erste und zweite zusammen? — Wie heißen alle drei zusammen? — Leset A-s-t schnell! —

Sollten die Kinder einen Laut resp. ein Lautzeichen vergessen haben, so erinnern sie sich an das Normalwort. Das danebenstehende Bild (siehe Fibel) macht ihnen das Wort unvergeßlich — und das ist der Hauptzweck der Bilder —, die Kinder lösen das Wort auf und werden dann leicht den Laut und das Lautzeichen von selbst finden.

d) **Einübung der Schriftzeichen. — Schreiben des Normalwortes auf die Schiefertafel. — Lesen desselben von der Tafel des Schülers.**

Wir haben bereits diese drei Buchstaben als Vorübungen geschrieben, wollen sie aber nochmals üben. —

Zuerst schreiben wir A! — Der Lehrer schreibt A groß an die Wandtafel in das Liniennetz und spricht: „A schreibt man: Bogen ab, Bogen rechts auf, Schlinge auf, Spitze ab, Bogen auf!"

Auf welcher Linie habe ich angefangen? Auf der obersten. — Bis zu welcher Linie bin ich heruntergefahren? Bis zur unteren von den beiden mittleren Linien (von den Kindern zumeist die „engen" oder „kleinen" Linien genannt, im Gegensatze zu den „weiten" oder „großen"). — An welcher Linie habe ich die Schlinge gemacht? An der obersten Linie. — An welcher Linie ist die Spitze? — Bis zu welcher Linie bin ich wieder heruntergefahren? — Bis zu welcher Linie ist „Bogen auf" geschrieben? —

Malt A mit dem Zeigefinger der rechten Hand in die L u f t, und sprecht dazu: Bogen ab, rechts auf 2c.! — Der Lehrer fährt selbst mit einem Stabe über den Buchstaben hin, als ob er denselben noch einmal schreiben wollte. — Noch einmal! — Noch einmal! — Jetzt malt das A in die Luft und macht dabei die Augen zu! — Schreibt A auf den Tisch! — Nun: T a f e l n — v o r! — S t i f t e! —

Schreibt jetzt A recht schön auf eure Tafel! — Setzt auf der obersten Linie an! B o g e n a b bis zur unteren von den beiden mittleren Linien! B o g e n a u f bis zur obersten Linie! S c h l i n g e a u f! S p i t z e a b bis zur unteren von den beiden mittleren Linien! B o g e n a u f bis zur oberen von den beiden mittleren Linien!

Wie heißt der Buchstabe (Laut), den ihr schreibt? — Jetzt schreibt ſ! — Setzt auf der unteren von den mittleren Doppellinien an! — Fahrt s c h i e f a u f bis zur obersten Linie und t i e f a b bis zur untersten Linie! — Wie heißt (lautet) der Buchstabe? — Schreibt nun t! — Setzt auf der unteren von den beiden mittleren Linien an, fahrt s c h i e f a u f bis zur obersten Linie und a b bis zur unteren von den beiden mittleren Linien! — Nun noch das H ä k c h e n (Strumpfbändchen — Nagel mit einem Bändchen) zwischen die mittleren Doppellinien! — — — Jetzt sollt ihr das ganze Wort Aſt schreiben! Welchen Buchstaben müßt ihr zuerst schreiben? — Welchen dann? — und welchen zuletzt? — Schreibt das ganze Wort in die Luft! (Der Lehrer fahre wieder Strich für Strich mit einem Stabe über die Buchstaben des an die Wandtafel geschriebenen Wortes, oder er sehe die Kinder an und schreibe mit der linken Hand das Wort oder den einzelnen Buchstaben langsam und groß in die Luft [für den Lehrer verkehrt, wie im Spiegel gesehen, für die Kinder aber richtig] und lasse diese Bewegungen von den Kindern mit der rechten Hand wiederholt nachahmen.) — Schreibt dieses Wort auf euren Tisch! — Nun auf die Schiefertafel in das Schreibnetz!

Beim Schreiben ist immer darauf zu sehen, daß die rechte Körperhaltung, die richtige Lage der Schiefertafel, die Haltung und Führung des Stiftes, wie früher schon erwähnt wurde, eingehalten wird; ferner

ist darauf zu achten, um den Grund zu einer deutlichen Handschrift zu legen, daß jeder Buchstabe im Worte möglichst alleinständig erscheint und sofort aus dem Ganzen zu erkennen ist.

Leset von eurer Tafel A-s-t = Ast. Gebt unter jedem Worte durch [senkrechte] Striche an, wieviel Laute es hat! Ast Ast ꝛc.
||| |||

c) Aufsuchen und Lesen des Normalwortes in der Fibel.

Nehmt eure Fibel — vor! — Schlagt die erste Seite auf! — Zeigt das erste Bild! — Was ist es? — Das ist ein Ast. — Daneben steht das Wort Ast. Wie heißt der erste Buchstabe (natürlich Laut)? A. — Wie der zweite? s. — und der dritte? t. — Leset Ast langsam! — Leset A-s-t schnell! — Nun wollen wir die Buchstaben lesen, welche unter dem Worte Ast stehen! — Zeigt auf den ersten! (Chorlesen.) Wie heißt derselbe? — Rückt auf den folgenden! Wie heißt dieser? ꝛc. ꝛc. Dabei controlire der Lehrer sämmtliche Schüler, damit ein jeder den betreffenden Buchstaben zeigt. — Darauf: Einzellesen. — Jetzt schreibt aus der Fibel Ast ab! Das Geschriebene wird wieder im Chor und von Einzelnen gelesen. — Zeigt zu Hause eurem Vater und eurer Mutter, was ihr schreiben und lesen könnt! — Als häusliche Uebung haben die Schüler das behandelte Normalwort zu lesen und auf die eine Seite ihrer Tafel mehrmals abzuschreiben.

3) Zugaben,

welche theils in die Besprechung beim Anschauungsunterrichte, theils an einer anderen Stelle eingewoben werden können.

a) Erzählung: Wie Gustav vom Baume fällt.

Hoch auf dem Wipfel eines Baumes, der nahe am Wasser stand, hatte ein Vogel sein Nest gebaut. Aus dem Neste aber sahen sechs kleine Vöglein heraus; die riefen „pip, pip“ und freuten sich, wenn die alten ein Würmchen brachten.

Da kam einst Gustav in den Wald, und wollte sich ein Sträußchen Blumen holen. Kaum hatte er das Nest erblickt, so sagte er für sich: „Die jungen Vögelchen mußt du einmal besehen.“ Schnell kletterte er den Baum hinan, stieg von Ast zu Ast und war nun schon dem Wipfel nahe.

Jetzt hat er ihn erreicht! Er sieht die kleinen Thierchen und nimmt eins in die Hand! Krach! krach! da bricht der Ast.

Gustav fällt vom Baume herab und in den Fluß. Der Fluß war nicht tief, doch war viel Schlamm darin. Da hätte ich den Gustav sehen mögen, als er aus dem Schlamme kroch.

C. Thomas.

Merkt euch

b) das Gedichtchen: Der Baumsteiger.

Steigt das Büblein auf den Baum,
o so hoch, man sieht es kaum;
hüpft von Ast zu Aestchen,
schlüpft zum Vogelnestchen.
Ei, da lacht es; ei, da kracht es;
plumps: da liegt es unten.

Gull.

Bild II: Der Tisch.

1) Anschauung und Besprechung.

Das ist ein Tisch. Der Tisch hat eine Platte (Tischplatte) und vier Beine. Die Tischplatte ist oben; die Beine sind unten. Zwischen den Beinen und unter der Platte ist eine Umfassung (Zarge). In der Zarge ist der Tischkasten. Die Tischplatte hat oben vier Ecken; sie ist viereckig. Welche Dinge sind ebenfalls viereckig? — Die Tischplatte ist lang und breit. Manche Tische haben eine runde Platte; man nennt sie deßhalb runde Tische. — Der Tischkasten läßt sich ein- und ausschieben, deßhalb nennt man ihn auch Schubkasten. An demselben ist ein Schloß. Wozu? — Die Beine sind gleich lang. Warum? — Manche Beine sind vierkantig, andere rund. — Der Tisch ist angestrichen mit gelber, rother, brauner ꝛc. Farbe. Manche Tische sind polirt. Auf gute Tische legt man Decken, um sie vor Schaden zu bewahren. Woraus werden solche Decken gefertigt? — Der Schreiner oder Tischler macht die Tische aus Holz. Aus was für Holz? — Der Schlosser fertigt das Schloß. — Man ißt, schreibt, näht ꝛc. an dem Tische. — Ein Tisch, an dem man arbeitet, heißt Arbeitstisch. Ein Tisch, an welchem man ißt, heißt Eßtisch. Was für Tische gibt's noch? — Lange Tische nennt man Tafeln. — Tische, welche in der Stube benutzt werden, sind Stubengeräthe. Der Küchentisch ist ein Küchengeräth.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Zerlegt das Wort **Tisch**! — Zählt die Laute an den Fingern! — Wieviel Laute hat dasselbe? — Wie heißt der erste Laut? — Der zweite? — Der dritte? Welches ist der Singlaut? — Probe! Sprecht **i** und fügt **sch** dazu, sobald ich das Zeichen gebe! — Sprecht **i** und **sch** schnell nach einander! — Vor **isch** wollen wir nun noch **T** sprechen. Legt deßhalb die Spitze der Zunge hinter die obern Zähne. Knallt mit der Zungenspitze und sprecht zugleich **isch**! — Knallt mit der Zungenspitze und sprecht zugleich **i** = **Ti**. — Der Lehrer schreibt **Tisch** an die Wandtafel. — Das heißt **Tisch**! — Wie muß der erste Buchstabe heißen? — Wie der zweite? — Wie der letzte? — Einübung der Laute! — Wie heißen **T** und **i** zusammen? — Was fehlt noch, damit es **Tisch** heißt? — Wie heißen **i** und **sch** zusammen? — Was fehlt noch, damit es **Tisch** heißt? —

Jetzt sollt ihr dieses Wort auch schreiben lernen. Zuerst schreiben wir **i**.

i wird geschrieben = auf, ab, auf, Punkt darauf! (Ein Sägezahn und ein Mützchen darauf.)

Wieviel Aufstriche hat **i**? — Wieviel Abstriche? — Wieviel Punkte? —

In **Ast** haben wir als letzten Buchstaben **t**; in **Tisch** ist es der erste Buchstabe. In **Ast** ist es das kleine **t**; in **Tisch** das große. Das große **T** wird geschrieben = Fahne, ab, Punkt, Häkchen! Wie sieht das geschriebene **T** aus? Wie eine Peitsche.

Von ſch habt ihr ſchon das erſte Stück in Aſt geſchrieben. Schreibt es noch einmal in die Luft: ſ = hoch auf, tief (ſtark) ab!

Jetzt ſchreibt das mittlere Stück: c = auf, ab, auf! Und nun das letzte Stück: h = hoch auf, Bogen links herum, tief ab, Bogen links herum, auf!

Nun: ch = auf, ab, hoch auf ꝛc.

Nun: ſch = auf, tief ab (auf der unteren von den beiden mittleren Linien anſetzen), auf, ab, ꝛc.

Schreibt das ganze Wort in die Luft! — Schreibt es mit dem Zeigefinger der Schreibhand auf den Tiſch! — Nun ſchreibt das Wort mit dem Stifte auf eure Tafel. — Leſet von eurer Tafel ab: T-i-ſch = Tiſch. — Zeigt i! — T! — ſch!

Fibeln — vor! — Sucht den abgebildeten Tiſch in der Fibel auf! — Zeigt auf das geſchriebene Wort! — Wie heißt der erſte Buchſtabe (Laut)? T. — Zeigt auf den zweiten! — Wie lautet der zweite? i. — Zeigt auf den dritten! — Wie heißt der dritte? ſch. — Sprecht jeden Laut dreimal! — Wie heißt das ganze Wort? — Leſet Tiſch langſam! — ſchnell! — Schreibt das Wort Tiſch aus der Fibel ab!

Wird ein bereits erlernter Buchſtabe noch mangelhaft geſchrieben, ſo iſt derſelbe vom Lehrer in ſeinen einzelnen Zügen, deren Richtungen ꝛc. wiederholt vorzuführen, auf die Schiefertafel zu ſchreiben, vom Schüler zu überziehen und zu üben.

Sind die Laute und Lautzeichen des Normalwortes den Kindern eingeprägt, ſo ſtelle der Lehrer an der Wandtafel die im Worte liegenden Lautgruppen auf und verfahre auf folgende Weiſe:

Er ſchreibe i an! Wie heißt dieſer Buchſtabe (Laut)? — Daran ſetze er ſch. — Wie heißt dieſer? ſch. — Wie heißt i und ſch zuſammen? — Leſet i-ſch = iſch. — Jetzt will ich noch ein T vor iſch ſetzen. Wer kann mir ſagen, wie es nun heißt? — Leſet: T-i-ſch = Tiſch. — Der Lehrer wiſcht hierauf ſch weg. Wie heißt es jetzt? — Leſet: T-i = Ti. — Auch i wird weggewiſcht. Welcher Laut iſt übrig geblieben? —

Im Chor, bankweiſe und einzeln wird von der Wandtafel geleſen: i, iſch, Tiſch, Ti, T, ſch.

Geſchrieben werden die einzelnen Buchſtaben und das ganze Wort Tiſch.

Leſen in der Fibel. — Die Kinder müſſen gerade ſitzen, das aufgeſchlagene Buch mit der linken Hand halten und mit dem Griffel (nicht mit dem Zeigefinger, weil die Kinder ſonſt das Buch leicht beſchmutzen) auf das zu leſende Wort zeigen. Es iſt des Lehrers Pflicht, zu verhüten, daß die Fibel verunreinigt werde. Die Kinder müſſen dazu beſondere Anleitung bekommen.*)

Chor- und Einzelleſen. — Zeigt das erſte Bild! — Zeigt das zweite Bild! — Was iſt das? Das iſt ein Tiſch. — Zeigt

*) Wir zerlegen die Fibel für unſere Kinder in zwei Theile; die Schreibſchrift geben wir ihnen Oſtern, die Druckſchrift Weihnachten.

das Wort **Tisch**! Wie heißt der erste Laut (Buchstabe) desselben? **T.** — Wie heißt sein Nachbar? **i.** — Wie der letzte? **sch.** — Wie heißt das ganze Wort? — Rückt mit eurem Griffel zum nächsten Laute (Buchstaben) der folgenden Zeile! — Wie heißt der erste Buchstabe? — Rückt weiter! Wie heißt der nächste? **T.** — Wie der folgende? **sch.** — Rückt weiter! Welcher Laut kommt nun? **i.** — Welcher Laut steht gleich nach **i**? **sch.** — Sprecht noch einmal das **i** lang aus und sagt dann den folgenden gleich mit! **i-sch** = **isch.** — Rückt weiter! Wie heißt der nächste Laut? **T.** — Welcher steht gleich daran? **i.** — Und welcher Laut hängt noch am **i**? **sch.** — Leset: **T-i-sch** = **Tisch.** — Rückt weiter! Leset die zwei folgenden Laute! — Sprecht sie schnell nach einander aus! —

Schreibt aus der Fibel ab: **i T sch** und zuletzt das ganze Wort **Tisch**! —

Aufgabe auf zu Hause: Schreibt das Wort **Tisch** mehrmals schön auf eure Schiefertafel und leset aus der Fibel **Tisch** und die Zeile darunter einige Mal eurer Mutter oder eurem Vater recht laut vor! — Wann wollt ihr das thun? —

3) Zugabe.

Räthsel.

Füße hat's und kann doch nicht gehen. Was ist das?

Bild III: Der Uhu.

1) Anschauung und Besprechung.

(Der Lehrer zeige ein ausgestopftes Exemplar oder ein Bild.)

Der Uhu hat einen Kopf, einen Hals, einen Rumpf, zwei Flügel, zwei Beine und einen Schwanz. Der Kopf ist rund. Am Kopfe hat er zwei große Augen, mit denen er aber am Tage fast gar nicht sehen kann, — zwei Ohren und einen krummen Schnabel. Im Schnabel ist die Zunge. Der Körper ist mit Federn bedeckt; dieses Thier ist ein Vogel und gehört zu den Eulen. Die Federn des Uhu sind braun und grau. Er wohnt in Felsenklüften und alten Thürmen. Seine Nahrung sucht er des Nachts, da er am Tage nicht sehen kann. Er frißt kleine Vögel, Mäuse, junge Hasen ꝛc. — Der Uhu ist also ein Raubvogel.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Zerlegt das Wort **Uhu**! Wie machen wir es zuerst? — Wie zuletzt? — Welchen Laut hören wir zwischen diesen beiden? — Den Hauch könnt ihr fühlen, wenn ihr die Hand vor den Mund haltet. — Macht den Mund recht weit auf! Athmet stark ein und aus! — Jetzt athmet stark ein, — haucht nun und sprecht sogleich **u** = **hu**! — Mich friert: **hu**! — Zerlegt nun noch einmal **Uhu**! — Wieviel Laute hat dieses Wort? — Wie heißen dieselben? — Sprecht jeden Laut dreimal!

— Das Wort, welches ich euch an die Wandtafel geschrieben habe, heißt **Uhu**. — Wie heißt der erste Buchstabe (Laut)? — Wie der zweite? — und der dritte? — Einübung! — Wieviel **U** haben wir in diesem Worte? — Wo steht dieses (auf **U** zeigend)? Am Anfange. — Und dieses (auf **u** zeigend)? Am Ende. — Welches von beiden ist das größte? — Nun will ich euch auch sagen, warum ich hier zuerst ein großes **U** gesetzt habe. — Wie heißt du? Karl heiße ich! Karl ist dein Name. Wie heißt dieses Ding? Tisch heißt es. Tisch ist sein Name. Wie heißt der Name dieses Dinges? Stuhl. — Wie heißt dieser abgebildete Vogel? **Uhu**. **Uhu** ist sein Name. — Damit wir sogleich wissen, daß **Uhu** ein Name ist, wollen wir **Uhu** immer am Anfange mit einem großen **U** schreiben.

Merket: Jeder Name wird mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben.

Einübung der Buchstaben:

u = auf, ab, auf, ab, auf (zwei Abstriche, drei Aufstriche), Punkt über den ersten Abstrich, Bogen rechts bis über den zweiten Abstrich!

h = auf, Bogen links herum, tief ab, Bogen links herum, auf!

U = Bogen auf, ab, rechts gebogen, auf, Schlinge, ab, rechts gebogen! —

Schreiben des Wortes **Uhu** und Lesen desselben von der Schiefertafel! — Aufsuchen und Lesen in der Fibel! — Aufstellung der Lautgruppen: **u**, **hu**, **U**, **Uhu**, **husch**.

Lesen in der Fibel! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Ich habe gewaltige, funkelnde Augen,
die aber zum Sehen bei Tage nicht taugen.

b) Erzählung: Der Uhu.

Zwei kleine Vögel flogen eines Abends fröhlich umher. Müde vom Fliegen setzten sie sich auf die Trümmer eines alten Hauses. Plötzlich schoß aus einem Fenster ein mächtiger Vogel hervor, der gewaltig große Augen hatte. Das eine Vöglein packte er und verzehrte es. Das andere entkam glücklich zu seinen Brüdern; denen erzählte es, was es gesehen hatte und wie es dem Brüderchen ergangen war. Als es den großen Vogel beschrieb, da riefen die älteren Vögel: „Das ist kein Anderer als der Uhu, der zum Geschlecht der bösen Eulen gehört.“ Sie beriethen nun untereinander, wie sie den Uhu bestrafen möchten. Aber sie hielten sich alle für zu schwach. Da klagten sie ihre Noth einer alten Krähe. Diese sprach: „Ich kenne den Uhu wohl, weiß auch, wie ihr ihm beikommen könnt. So große Augen er auch hat, so wenig nützen sie ihm bei Tage. Nur Nachts kann er sehen, am Tage ist er fast blind. Laßt uns morgen, wenn die Sonne recht hell scheint, hinfliegen nach seinem Neste. Ich werde meine Kameraden bitten, daß sie mitziehen.“

Am anderen Tage zog eine ganze Schaar Vögel nach dem Neste des Uhus. Als dieser ihr Gezwitscher hörte, bekam er Lust, wieder ein Vöglein zu speisen. Er stürzte sich auf den Ort, von welchem das Gezwitscher kam, allein er konnte keinen Vogel erhaschen. Verdrießlich setzte er sich auf die Mauer. Die Vögel umschwärmten und schimpften ihn, besonders die grauen Spatzen. Da fliegt auf einmal eine Krähe auf den Uhu zu und hackt ihn mit ihrem Schnabel in das Auge. Husch — war sie wieder fort, ehe der Uhu sie mit seinen Flügeln schlagen konnte. Als die anderen sahen, daß er der Krähe Nichts anhaben konnte, flogen auch sie herzu und

verwundeten seine Augen so lange, bis sie ausliefen. Nun konnte der Uhu auch in der Nacht nicht mehr sehen und auf Raub ausgehen. So mußte er denn zur Strafe dafür, daß er das Vöglein getödtet hatte, verhungern.

Bild IV: Der Ofen.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Ofen besteht aus einem Fuße, einem Kasten und einem Aufsatze. Der Aufsatz ist oben, der Fuß ist unten, zwischen beiden ist der Ofenkasten. Der Fuß ist gewöhnlich von Stein. Manche Oefen haben jedoch eiserne Füße. Der Kasten ist von Eisen. Er besteht aus sechs Eisenplatten. Diese sind vom Eigengießer gegossen worden, es sind gußeiserne Platten. An den Platten finden sich manchmal Namen oder Bilder. Welche? — In der einen Platte befindet sich das Ofenlid. Der Aufsatz ist aus vielen Theilen zusammengesetzt. Ist der Ofen vom Töpfer aus Kacheln gebaut, so nennt man ihn Kachelofen. Die Kacheln werden vom Töpfer aus Thon gebrannt. Es gibt auch eiserne und porzellanene Oefen. Oben am Ofen ist ein Rohr. Dasselbe führt aus dem Ofen in den Schornstein. Es gibt eckige, runde, schwarze, weiße und braune Oefen. Der Ofen dient zum Erwärmen des Zimmers. Wann heizt man die Oefen? — Wann nicht? — Womit heizt man? — Die Oefen müssen von Zeit zu Zeit gereinigt werden. Warum? — Wer besorgt es? — Womit wird das Feuer angemacht? — Wohin steigt der Rauch? — Mit Feuer muß man immer recht vorsichtig umgehen, damit kein Brandunglück entsteht! — Vergiftung und Brandunglück mit Schwefelhölzchen! — Der Nachtwächter singt:

Bewahrt das Feuer und auch das Licht,
daß unserm Ort kein Schaden geschicht.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Zerlegt das Wort **Ofen**! — Zählt die Laute an den Fingern! — Wie heißt der erste? — zweite? — dritte? — vierte Laut? Wenn ihr **O** recht rein sprechen wollt, müßt ihr den Mund ganz rund machen. — Welches Thier faucht so, wie es der zweite Laut thut? — Faucht einmal recht tüchtig! — Sprecht den letzten Laut! Das ist ja unser berühmter Nasenlaut. Sprecht ihn noch einmal und haltet dann auf mein Zeichen eure Nase zu! — Welches sind die Singlaute in dem Worte **Ofen**? — Das Wort, welches ich euch an die Wandtafel geschrieben habe, heißt **Ofen**! — Wie muß der erste Buchstabe (Laut) heißen? — der zweite? — dritte? — und letzte? — der dritte? — zweite? 2c. — Wie heißt der letzte? — Wie der dritte und letzte zusammen? — Wie der zweite und dritte zusammen? — Leset das ganze Wort!

Ist **Ofen** ein Name? — Für was ist es der Name? Für das schwarze Ding, das im Winter geheizt wird. — Mit welchem **O** muß **Ofen** geschrieben werden, da es ein Name ist? — Warum wird **Ofen** mit dem großen **O** geschrieben? —

Einübung der Buchstaben.

n = auf, ab, auf, ab, auf! — Wieviel Aufstriche! — Wieviel Abstriche? — Wieviel Striche im Ganzen?

e = auf, ab, oben ansetzen, einen kleinen Strich schief auf, nun den zweiten Abstrich ganz nahe am ersten ab, auf!

en wird nun zusammen geübt. Hierbei ist zu bemerken, daß der Bindestrich zwischen e und n etwas länger als gewöhnlich zu machen ist, damit beide Buchstaben alleinständig und deutlich hervortreten.

f = hoch auf, links herum, tief ab, Punkt und Häkchen!

O = Bogen ab, Bogen rechts auf, Schlinge!

Das kleine o wird geschrieben: Strich auf, ab, Bogen rechts auf, Schlinge! — Schreiben des ganzen Wortes! — Wenn ich Ofen schreiben will, welchen Buchstaben muß ich da zuerst machen? — Was für ein O? — Warum ein großes? — Welchen Buchstaben (Laut) muß ich an das O schreiben? — Wie wird f geschrieben? — Wer kann es mir an die Wandtafel schreiben? — Welcher Buchstabe kommt an das f? — Wie wird e geschrieben? — Leset: O-f-e! — Was fehlt noch, damit es Ofen heißt? — Wie wird n geschrieben? —

Abschrift des ganzen Wortes von der Wandtafel! — Lesen von der Schiefertafel! — Lesen in der Fibel! Lautgruppen!

Allgemeine Wiederholung.

Zerlegt das Wort Ast! — Wie heißen die Laute? — Schreibt das große A in die Luft! — Wie wird es geschrieben? — Wer kann es schön an die Wandtafel schreiben? — Welches Lautzeichen muß man an das A schreiben? — Schreibe es an das A! — Wie heißt der letzte Laut in Ast? — Wer kann t anschreiben? — Das Wort Ast wird nun vom Lehrer selbst an die Wandtafel geschrieben.

Hierauf wird das Wort Tisch zerlegt! — Wieviel Laute hat Tisch? — Wie heißen sie? — Welchen Laut habt ihr schon in Ast kennen gelernt? — Wird in Tisch dasselbe Zeichen gesetzt wie in Ast? — Wie wird das kleine t geschrieben? — Wie wird das große T geschrieben? — Wer kann mir sagen, warum Tisch mit dem großen T geschrieben wird? — Schreibt das große T in die Luft! — Wer kann es anschreiben? — Wie heißt der zweite Laut in Tisch? — Wie wird i geschrieben? — Wer kann es anschreiben? — Wie lauten T und i zusammen? — Wer kann sch anschreiben? — Wer kann das ganze Wort Tisch an die Wandtafel schreiben? — Der Lehrer schreibe nun ebenfalls Tisch an und lasse vor-, rückwärts und durcheinander die Laute desselben lesen! Ebenso behandelt werden die Normalwörter: Uhu und Ofen. — Der Lehrer frage, warum diese vier Wörter mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden? —

„Wiederholen und Beziehen, dies sind die beiden Grundpfeiler alles Elementarunterrichtes; sie allein vermeiden die blos extensive Bildung und schaffen die intensive; sie allein sind der bindende Cement, der die Schüler einer Classe zusammenhält und vereintes Zu-

sammenwirken schafft. Lerne Etwas und beziehe alles Uebrige darauf."

Aus den einzelnen Wörtern können nun durch Weglassen oder Hinzufügen einzelner bekannter Buchstaben andere Wörter gebildet werden. Dieselben sind zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen, vom Lehrer an die Wandtafel zu schreiben und von den Schülern zu lesen. Vorzüglich aber sind die Normalwörter den Kindern so einzuprägen, daß sie in Fleisch und Blut übergehen. Folgende Uebung wird mit gutem Erfolge angewendet. Während die Classe schreibend beschäftigt wird, nehmen zwei Schüler die Uebung vor:

1) A. nimmt einen Stab in die Hand und zeigt in und außer der Reihe auf die Buchstaben der vom Lehrer angeschriebenen Normalwörter und läßt sich von B. die Lautnamen derselben angeben. A. fragt (auf T zeigend): wie lautet dieser Buchstabe? — B. antwortet: Dieser Buchstabe lautet T! &c. &c. &c.

2) B. nennt die einzelnen Lautnamen nach- und durcheinander und läßt sich von A. die entsprechenden Buchstaben zeigen. B. fordert A. auf: Zeige mir i! — T! &c. &c. &c.

Beide wechseln! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Bin ich warm, ist's draußen kalt;
dann besucht mich Jung und Alt.

b) Gedicht: Kind und Ofen.

„Garst'ger Ofen, schwarzer Mann,
zieh' ein schön'res Kleid doch an!
Sieh' die Tische, sieh' den Schrank,
sieh' die Spiegel nett und blank,
sieh' den Stuhl an, Sitz und Fuß,
du nur, Ofen, siehst wie Ruß."

Doch der Ofen spricht kein Wort;
still steht er an seinem Ort,
denkt: „Laß mich nur ruhig stehn;
wird der Sommer nur erst gehn,
dann gefall' ich sicherlich
dir, mein Knabe — denk' an mich."

Als der Winter wiederkehrt,
hält das Kind den Ofen werth.
Kommt es von der Schlittenbahn
sieht es ihn recht freundlich an;
schlingt um ihn den kleinen Arm:
„Lieber Ofen, bist du warm?"

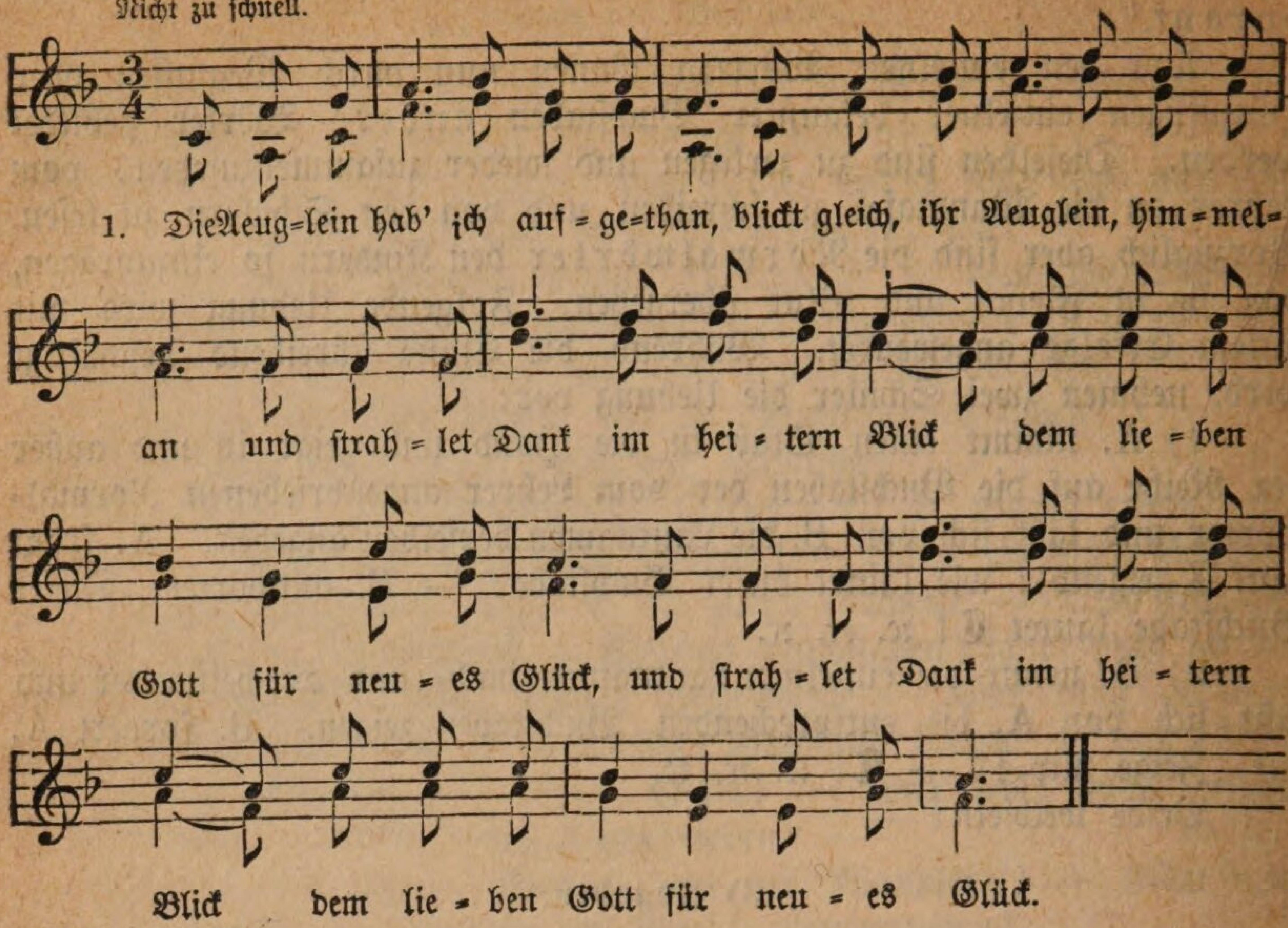
C. Thomas.

c) Erzählung: Das Fünkchen (siehe Fibel, Abth. III, Nr. 24).

d) Lieder.

Es handelt sich jetzt darum, daß die Kinder nun auch ein Morgengebetchen und ein Morgenliedchen lernen. In der Fibel sind Gebete enthalten. Zwei Lieder folgen hier zur Auswahl. Die zweite Stimme singt der Lehrer.

1. Die Aeuglein hab' ich aufgethan.

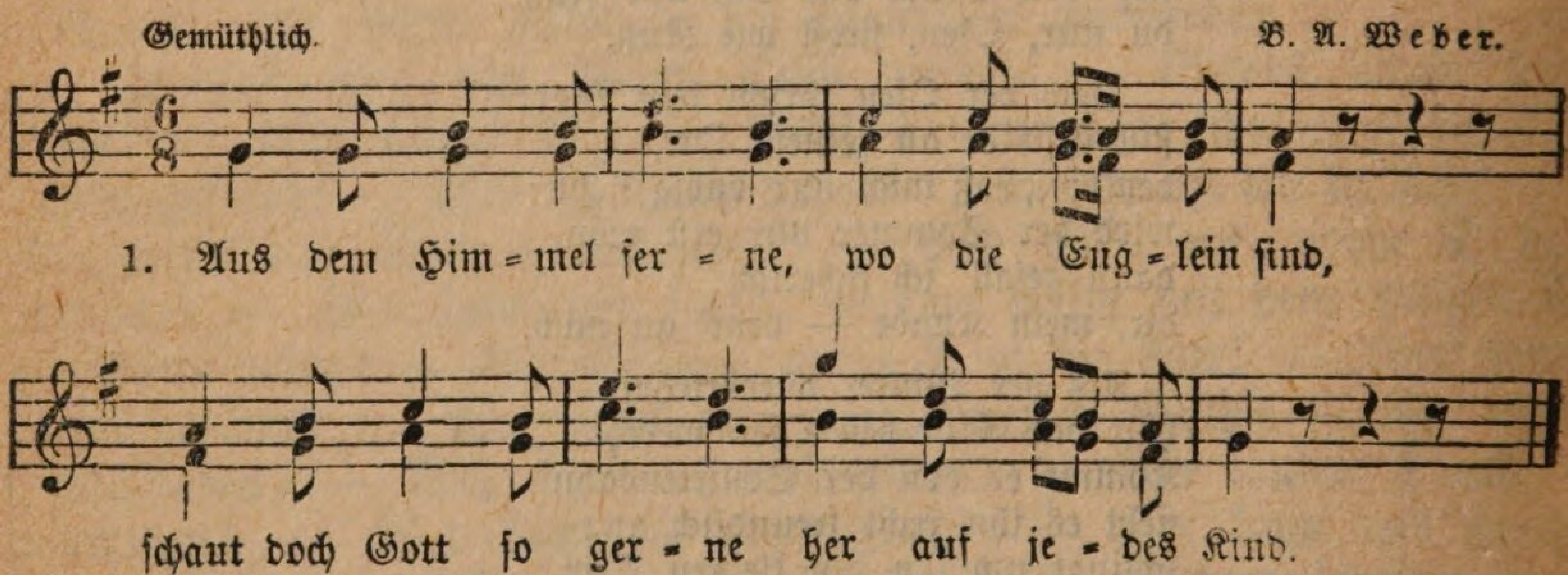


2. Ihr Händchen, reget munter euch und faltet zum Gebet euch gleich.
   :,: Ein kindliches Gebet gefällt gar wohl dem großen Herrn der Welt. :,:
3. Du kleiner, schwacher Geist in mir, erwähle zum Gedanken dir
   :,: Den lieben Gott, der in der Nacht so liebevoll sein Kind bewacht. :,:
4. Thue dich auf, du kleiner Mund, mach' Gottes große Liebe kund;
   :,: Dann einen frohen Morgengruß euch Allen, die man lieben muß. :,:

Wilhelm Andreä, Pfarrer in Stotternheim.

2. Vertrauen auf Gott.

B. A. Weber.



2. Höret seine Bitte treu bei Tag und Nacht, nimmt's bei jedem Schritte väterlich in Acht.
3. Gibt mit Vaterhänden ihm sein täglich Brot, hilft an allen Enden ihm aus Angst und Noth.
4. Sagt's den Kindern allen, daß ein Vater ist, dem sie wohlgefallen, der sie nie vergißt.

W. Hey.

Bild V: Die Sichel.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Sichel hat einen Griff und eine Klinge. Der Griff ist von Holz, die Klinge von Stahl oder Eisen. Die Klinge ist gebogen. Sie hat einen Rücken, eine Schärfe oder Schneide und eine Spitze. Man braucht sie, um Gras und Korn zu schneiden (zu mähen). Deßhalb muß sie scharf sein wie ein Messer. Durch vielen Gebrauch wird sie stumpf und muß mit dem Wetzsteine geschärft werden. Sie ist ein Werkzeug. — Der Mond sieht oft auch wie eine Sichel aus. —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Zerlegt das Wort **Sichel**! — Sprecht: **Si-chel**! — Was habt ihr zuerst gesprochen? **Si.** — Was dann? **chel.** — Zerlegt **Si**! — Zerlegt **chel**! — Zerlegt das ganze Wort! — Wieviel Laute hat **Sichel**? — Wie heißen dieselben? Welche Laute dieses Wortes lassen sich singen? — Das Wort an der Wandtafel heißt auch **Sichel**. Wie heißt das erste Zeichen? — das zweite? — das dritte — 2c. 2c. — Der erste Laut heißt **S**, der zweite Laut heißt **i**, der dritte Laut heißt **ch**, der vierte Laut heißt **e**, und der fünfte Laut heißt **l**. — Wiederhole es! — Der Schüler nimmt ein Stöckchen, geht an die Wandtafel, zeigt und spricht: Der erste Laut heißt **S**, der zweite Laut heißt **i** 2c. — Wie heißen **S** und **i** zusammen? — Wie heißt es nun? **S**, **i**, **ch**? Wie heißt **e** und **l** zusammen? — Wie heißt **ch**, **e** und **l**? —

Lautgruppen!

Welches dagewesene Wort hatte auch ein **i**? — In welchem Worte haben wir schon das **e** geschrieben? — In welchem dagewesenen Worte kam auch ein **ſ** vor? In **Aſt**. — **Aſt** wird mit einem langen **ſ** geschrieben; **Sichel** schreiben wir am Anfange mit einem andern und zwar mit einem großen **S**. — Warum wohl? — Für was ist **Sichel** der Name? —

S wird geschrieben = Bogen auf, rechts ab, Bogen auf, Häkchen!
ch = ein **i** ohne Punkt und eine Doppelschlinge daran!
l = auf, links gebogen, ab, gebogen auf!

Einübung der Buchstaben! — Schreiben des ganzen Wortes von der Wandtafel! — Lesen von der Schiefertafel vor- und rückwärts! Aufsuchen in der Fibel! — Lesen und Schreiben! — Gebt unter jedem Worte durch senkrechte Striche an, wieviel Laute es hat! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Krummes Messer, gerader Stiel?
Wer's nicht räth, der weiß nicht viel.

b) Erzählung: Sichel und Kind.

Emilie ist im Garten und spielt im Grase. Da sieht sie nicht weit von sich eine schöne glänzende Sichel. Zu dieser spricht sie: „Komm, liebe Sichel, ich will dich nehmen und will versuchen, ob ich wohl Gras mit dir abschneiden kann.“

Die Sichel sagt: „Nein, liebes Kind, laß du mich ruhen, noch ungeschickt ist deine Hand, leicht könntest du dich schneiden.“

Doch Emilie hört nicht darauf, sie nimmt die Sichel, schneidet Gras und

trifft dabei auch ihre Hand. Viel Blut fließt aus, große Schmerzen fühlt sie, und lange Zeit hat sie eine kranke Hand.

Kind, was dich verletzen kann,
rühr' nicht als dein Spielwerk an.

Franke.

Bild VI: Das Haus. (Das Dach.)

1) Anschauung und Besprechung.

Wir sind in der Stube. Die Stube ist im Hause, sie ist ein Theil des Hauses. In dem Hause sind noch: die Kammern, die Küche, die Treppen, die Hausflur oder der Hauserden. Unter dem Hause ist der Keller. Auf dem Hause ist das Dach. Dasselbe ist mit Ziegeln, Schiefer, Holz oder Stroh gedeckt. Ein Dach, welches mit Ziegeln gedeckt ist, nennt man Ziegeldach. Ein Dach, welches mit Schiefer gedeckt ist, heißt Schieferdach. Strohdach! — Das Ziegeldach ist besser als das Strohdach. Warum? — Das Dach schützt das Haus vor Regen. Es muß deßhalb schräg sein, damit der Regen ablaufen kann. Der Schornstein (Schlot) ragt zum Dache hinaus. Durch den Schornstein zieht der Rauch fort. Im Schlote setzt sich Ruß an; derselbe muß vom Schlotfeger gereinigt werden. Wie sieht ein Schlotfeger aus? — Unter dem Dache ist der Boden. — Welcher Vogel baut gern sein Nest auf das Dach? Welche Vögel bauen ihre Nester unter das Dach? —

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

Behandlung wie früher! Vergleiche **d** mit **D**! — **D** mit **T**! — **D** ist das weiche (schwache), **T** das harte (starke).

d = ein **o** und ab, rund auf!

D = Bogen auf, Bogen ab, Bogen hoch auf, Bogen dran!

Der Bindestrich zwischen **a** und **ch** ist etwas zu verlängern!

(**ch** ist das Zeichen für zwei verwandte Laute, nämlich für den scharfen Hintergaumenhauchlaut in Dach, und für den scharfen Vordergaumenhauchlaut in Sichel. Wo **ch** nach der einen oder der andern Weise lautet, lernen die Kinder besser aus dem Gebrauche, als nach der Regel.) —

Um Mannigfaltigkeit in die Uebungen zu bringen, werden neue Wörter (s. Fibel) aus den bekannten Lauten und Buchstaben zusammengesetzt. Die aufzunehmenden Wörter sind dem Anschauungs= und Erfahrungskreise der Kinder zu entlehnen, damit das Verständniß derselben auf keine Schwierigkeiten stoße. Jedes Wort ist in einem Satze vorzuführen, dann aufzulösen und zu lesen, z. B.: Mit **D** schreibt man auch **Dose**. Kennt ihr eine **Dose**? — Was thut man in die **Dose**? — Zerlegt das Wort **Dose**! Leset **Dose**! Wie heißt der erste? — zweite? — dritte? — vierte Laut? — Ist **Dose** ein Name? — Deßhalb ist auch Dose mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben.

Ihr habt schöne neue Fibeln bekommen. Gute Kinder halten sie reinlich, beschmutzen sie also nicht, machen auch keine Risse und Ohren

in die Blätter. Seht, dieses Buch ist sehr schön gehalten worden, und doch ist es schon lange in Gebrauch; es ist nicht neu, sondern es ist alt. — Zerlegt das Wort **alt**! — Leset es! — Ist das Wort **alt** ein Name? — **alt** ist **kein** Name, daher wird es auch **nicht** mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben. Warum wird **alt** nicht mit dem großen **A** geschrieben? Weil's kein Name ist.

Das Mädchen **hat** eine **Tasche**. Zerlegt das Wort **hat**! — Ist **hat** ein Name? — Leset es! — Zerlegt **Tasche**! — Warum wird **Tasche** mit dem großen **T** geschrieben? — Leset **Tasche**! —

An der Wandtafel können noch mehr Wörter behandelt werden.

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Was ist im Winter weiß und im Sommer roth? —

b) Erzählung.

Wenn das Dach ausgebessert wird, stellt man eine Stange auf oder zieht eine Leine. Wilhelm wußte wohl, daß dies deßhalb geschieht, um Vorübergehende zu warnen. Doch er achtete nicht darauf, obgleich seine Eltern und sein Lehrer ihm oft davon gesagt hatten. Eines Tages sprang er auch über eine solche Leine. Da fiel gerade ein Stück Stein vom Dache und ihm auf den Kopf. Diesmal kam er mit einer kleinen Wunde davon. Er sah ein, daß er leicht größeren Schaden hätte nehmen können. Daher nahm er sich dies zur Warnung und ward durch Schaden klüger.

Aus Böhme's Anleitung.

Bild VII: Das Haus. (Fortsetzung.)

1) Anschauung und Besprechung.

Das Haus ist nicht von selbst entstanden, es ist nicht gewachsen. Das Haus ist gebaut worden, es ist ein Gebäude. — Wer von euch hat ein Haus bauen sehen? — Wie wird es gemacht? — Viele Handwerker haben daran gearbeitet, haben es gebaut. Der Baumeister macht zuerst eine Zeichnung oder den Riß zum Hause. Der Maurer schafft viele Steine herbei und läßt sie behauen. Er läßt den Keller tief und breit graben und legt mit den Steinen den festen Grund. Damit die Bausteine festhalten, bringt der Maurer zwischen dieselben Kalk. Der Zimmermann läßt Holz aus dem Walde herbeifahren. Er behaut die Baumstämme mit der Axt, daß sie vierkantig werden. Er braucht außer der Axt noch Sägen, Stemmeisen, Hammer, Winkelmaß und Bohrer. Nachdem die Balken fertig gezimmert sind, wird das Haus gerichtet, d. h. die Schwellen werden gelegt, die Balken, Sparren und Latten werden zusammengefügt. Dann setzen die Zimmerleute oben darauf ein Bäumchen mit bunten Bändern — und die Hausfrau bäckt Richtkuchen. Es kommt der Dachdecker und deckt das Dach. Der Maurer mauert die Wände aus und baut die Schlöte: der Schreiner legt die Fußböden, macht die Thüren; der Zimmermann baut die Treppen. Der Tüncher tüncht die Wände; der Glaser setzt die Fenster ein; der

Schlosser macht die Schlösser, die Riegel und Schlüssel zu den Thüren, die Beschläge zu den Fenstern und Alles, was am und im Hause von Eisen ist. Der Töpfer setzt den Ofen, der Klempner macht die Dachrinnen aus Blech. —

Steht das Haus fertig da, so ziehen die Menschen hinein. Sie wohnen darin, sie sind die Bewohner des Hauses; das Haus ist ihre Wohnung. — Wer das Haus bauen läßt oder es kauft, dem gehört es; er ist der Besitzer des Hauses. Ein Haus ist theuer, es kostet viel Geld, und nicht jeder Mensch kann ein eigenes Haus haben. Leute, welche kein eigenes Haus haben, wohnen zur Miethe und heißen Miethleute. Sie bezahlen dem Eigenthümer Geld, Miethe, für ihre Wohnung.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Haus ist ein Name, daher wird es mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben.

H = Bogen auf, links herum, tief ab, links herum, auf!

In welchem Normalworte habt ihr das kleine **h** kennen gelernt? — Wie wird das kleine **h** geschrieben?

Vergleiche **h** und **H**! — **a**, **u** schnell nach einander gesprochen gibt **au**! —

s = auf, Bogen rechts herum, auf, Haken!

Dieses **s** steht stets am Schlusse eines Wortes oder einer Sylbe, deßhalb heißt es Schluß-**s**! — In welchen dagewesenen Normalwörtern findet sich der Laut **s**? — Zusammenstellung der Wörter **Ast**, **Sichel**, **Haus**! — Vergleiche Schluß-**s**, langes **ſ** und großes **S**!

Anschluß der Wörter s. Fibel! — Bemerkenswerth ist hierbei, daß jedes zu lesende neue Wort den Kindern zum Verständniß gebracht werden muß, dann wird auch diese neue Uebung ganz gut von Statten gehen. Anfangs komme man noch den Kindern insofern zu Hilfe, als man das Wort erst mündlich zerlegen läßt, ehe es im Buche gelesen wird. Um nun noch die Lust zum Lesen dieser neuen Wörter recht zu erregen und zu steigern, lasse der Lehrer dieselben von den Kindern errathen, indem er über dieselben die handgreiflichsten Andeutungen macht. Z. B.: Das folgende Wort bezeichnet einen Platz am Hause, auf welchem Hühner, Gänse und Enten bei Tage zu finden sind. Wer kann das errathen? — Leset **Hof**! Wie heißt der erste — zweite — dritte Laut? — Zusammensetzung! — Warum wird **Hof** mit einem großen **H** geschrieben? — Wollt ihr auch das nächste Wort errathen? — Es bezeichnet eine Kopfbedeckung, welche aus Stroh oder Filz gemacht ist. Was ist das? 2c. 2c. — Bei Wiederholung dieses Wörterlesens versäume der Lehrer nicht, Fragen an die gelesenen Wörter zu knüpfen. An das gelesene Wort **Hof** reihen sich z. B. folgende Fragen: Wo befindet sich derselbe? — Welche Gegenstände sind auf demselben? — Welche Thiere werden im Hofe gehalten? 2c. 2c. — Fragen über **Hut**: Wer hat einen Hut? — Woraus ist dein Hut gefertigt? — Welche Farbe hat er? — Wer hat ihn gemacht? — Fragen über **faul**: Welche Früchte können faul werden? — Welche Gegenstände? — Es gibt auch faule Kinder! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

1. Welches Haus hat keine Steine? —
2. Was ist das? Der Zimmermann, Maurer, Schreiner, Schlosser und Glaser arbeiten daran. —

b) Erzählung: Das böse Gewissen.

Ein Mann kehrte eines Abends in einem Wirthshause ein und wollte dort übernachten. Der Mann saß hinter dem Tische, der Wirth auf der Bank am Ofen und der Knecht Hans mitten in der Stube und machte eine Schnur an seine Peitsche. Da rief auf einmal der Wirth: „Hans, Hans, ein Räuber, ein Räuber!“ Der Knecht stand schnell auf und ging nach dem Tische, um das Kerzenlicht zu putzen, welches ganz schief brannte. Aber der Mann hinter dem Tische sprang erschreckt auf und lief über Hals und Kopf zur Thüre hinaus. Dabei fiel ihm eine Diebslaterne aus der Tasche, und der Wirth sah nun, daß er zwei Räuber in der Stube gehabt hatte, einen an dem Lichte und den andern hinter dem Tische.

Bild VIII: Der Esel.

1) Anschauung und Besprechung.

Vorzeigung eines großen Bildes! Was ist auf diesem Blatte abgebildet? — Der Esel ist ein Thier. Er hat einen Kopf, einen Hals, einen Rumpf, vier Beine und einen Schwanz. Am Kopfe hat er ein Maul, zwei Nasenlöcher, zwei Augen, eine Stirn und zwei lange Ohren. Im Maule sind eine Zunge und viele Zähne. Der Hals befindet sich zwischen dem Kopfe und dem Rumpfe. An dem Rumpfe unterscheidet man den Rücken, die beiden Seiten, den Bauch und die Brust. Wo liegen diese Theile? — Die Beine sind schwach; an jedem Fuße hat er einen Huf. Der Schwanz ist kahl; am Ende desselben ist ein Büschel Haare.

Der Körper ist mit Haaren bedeckt. Die Farbe derselben ist gewöhnlich grau; es gibt aber auch fahlbraune, schwarze, selbst weiße Esel. Der Esel ist kleiner als ein Pferd, — ist träge, faul, genügsam, reinlich. Er kann gehen, schlecht laufen, ausschlagen und häßlich schreien. Er wird im Stalle gehalten. Heu, Gras, Hafer ist sein gewöhnliches Futter. Er säuft aber nur klares Wasser. Der Müller braucht ihn hauptsächlich zum Tragen der Säcke; er zieht auch kleine Wagen. In Gebirgsgegenden wird er auch zum Reiten benutzt. —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

E = auf, links herum, tief ab, Bogen, Punkt, Häkchen in der Mitte.

Vergleiche e und **E**!

Welche Laute hat das Wort **Esel** mit dem Worte **Sichel** gemein? — In welchem Worte habt ihr das lange ſ kennen gelernt?

Anschluß der Wörter s. Fibel! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Es ist ein Thier gar grau und fahl, hat kurzen Verstand und Ohren lang, schreit „ya“ und schleicht mit trägem Gang. — Welches Thier mag das wohl sein?

b) Erzählungen.

1. Die beiden Maulesel.

Zwei Maulesel gingen zusammen durch einen Wald mit Säcken auf den Rücken. Der eine hatte in seinem Sacke Gold und Silber, Dukaten und Thaler; der andere aber weiter nichts als Gerste. Da meinte der erste Maulesel, weil er so kostbare Sachen trüge, sei er besser als sein Kamerad mit der Gerste, und hob den Hals recht in die Höhe und stellte seine langen Ohren aufrecht und machte ein lautes Geklingel mit den Schellen, welche ihm sein Herr angehängt hatte. Das hörten die Räuber, welche sich im Walde versteckt hatten, kamen herbei und hielten die beiden Maulesel fest. Da sie aber in dem Sacke des einen Nichts als Gerste fanden, riefen sie: „Laßt ihn gehen, wir können keine Gerste brauchen.“

Den andern aber hielten sie fest, nahmen Alles aus seinem Sacke heraus, und als er fortlaufen wollte, prügelten sie ihn so lange, bis er auf die Erde fiel. Nachdem sie alle die kostbaren Sachen genommen hatten, ließen sie ihn auf dem Wege liegen und liefen in den Wald zurück. Endlich erholte sich der arme Maulesel, stand wieder auf und ging langsam und bedächtig nach Hause.

Jetzt dachte er: Ach, wie gut haben es doch die andern, welche kein Gold und keine Thaler tragen; die brauchen sich vor den Räubern nicht zu fürchten. Künftig will ich doch auch lieber Gerste tragen.

2. Der Esel in der Löwenhaut.

Ein Esel, dem die Arbeit nicht gefiel, war dem Müller entlaufen und hatte in dem Walde einen herrlichen Fund gemacht. Es war eine noch ganz frische Löwenhaut. „Ei“, sagte der Esel, „die kommt mir recht.“ Er wickelte die Haut so um sich, daß er von Weitem wirklich einem Löwen ähnlich sah. Da die Thiere diesen ungeheuren Löwen erblickten, flohen sie und verkrochen sich in ihre Höhlen. Da wurde der Esel übermüthig und dachte: „Nun will ich sie erst recht in Angst treiben. Wenn ich brülle, wie der Löwe, wird gar Niemand in den Wald zu kommen wagen, und ich kann nach Belieben mein Futter suchen.“ Und damit fing er an, ganz erschrecklich „ya“ zu schreien. Da lachten die Thiere und kamen wieder aus ihren Höhlen hervor und verspotteten den dummen Betrüger. Etliche aber liefen zu dem Müller und verkündigten demselben, wo sein fortgelaufener Sackträger sich aufhalte. Der Müller eilte in den Wald, nahm einen tüchtigen Prügel, und ohne sich an die Löwenhaut, aus welcher die langen Eselsohren hervorguckten, zu kehren, trieb er seinen Langohr mit Schlägen in den Stall zurück.

3. Die Bremer Stadtmusikanten. (Märchen von Grimm.) Bekannt.

Bild IX: Der Igel.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Igel ist ein Thier. Er hat einen spitzen Kopf, einen kurzen Hals, einen dicken Rumpf, vier Beine und ein kurzes Schwänzchen. Die Ohren sind kurz und abgerundet. Die Füße haben fünf Zehen und lange Krallen. Die Oberseite seines Körpers ist mit Stacheln besetzt. Wenn der Igel schläft, rollt er sich wie eine Kugel zusammen. Dies thut er auch, wenn man ihm Etwas anhaben will. Man kann ihn dann nicht angreifen, ohne sich zu stechen. Er lebt in Gärten, Feldern, Wäldern, Gebüschen, Steinhaufen, in Löchern unter der Erde; sein Nest polstert

er sich mit Heu, Laub und Moos aus. Er frißt Mäuse, Würmer, Kröten, Frösche, Eidechsen, Schlangen und Schnecken und ist dadurch ein sehr nützliches Thier. Er verzehrt außerdem noch süße Aepfel, Birnen und Zwetschen. Im Winter schläft er, und zwar so lange, bis es wieder warm wird. — Man soll den Igel nie tödten (nicht heißes Wasser auf ihn gießen). Warum nicht? — Was für ein Thier ist der Igel? —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Igel ist ein Name, deßhalb wird dieses Wort mit dem großen **I** geschrieben. Für was ist **Igel** der Name?

I = Fahne ab, links gebogen, Punkt! (einfacher: Schneckenlinie!) Vergleiche **I** und **i**!

g = ein **o** und eine Schleife dran!

Der Buchstabe **g** vertritt drei verschieden klingende, verwandte Laute:

1) den gelinden Vordergaumenhauchlaut in Weg, Steg, Igel;
2) den gelinden Hintergaumenhauchlaut in lag, jagen, Vogel; und
3) den gelinden Gaumenstoß in Gans, gut, gehen.

Anfangs tritt nur der Vordergaumenhauchlaut auf; die beiden anderen Lautformen lernt das Kind in den Lectionen X, XVI, XIX, XX 2c. Die obigen Namen bleiben selbstverständlich für die Kinder weg. Anschluß der Wörter in der Fibel! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Von Mäusen und Würmern ernähr' ich mich;
wer mich berührt, den steche ich.

b) Gedicht: **Hund und Igel.**

H.: „Igel da, hörst du, jetzt krieg' ich dich!"
I.: „Hündchen, noch gar nicht fürcht' ich mich."
H.: „Sag' doch, wie willst du dich denn wehren?"
I.: „Das werden dich meine Stacheln lehren!
Gar Mancher faßte zu schnell mich an,
Dem hat es nachher sehr leid gethan."

Allzu schnell griff das Hündchen zu.
„Pfui! welch stachlichtes Fell hast du?
Wer dich streichelt, dem thut's nicht gut,
Dringet ihm durch gleich bis auf's Blut."
Hündchen, das zog ein krumm Gesicht;
„Igel, geh' weg, ich mag dich nicht."

W. Hey.

c) Erzählung: **Der Igel und der Maulwurf.**

Der Igel sah, daß es Winter wurde, und bat den Maulwurf: „Gib mir doch ein Plätzchen in deiner Höhle; es wird schon so kalt. Sonst muß ich erfrieren!"

Der Maulwurf war es zufrieden und ließ den Igel herein. Aber nun machte sich der Igel breit, und der Maulwurf stach sich bald hier, bald dort an den spitzen Stacheln seines Gastes. Da bat der Maulwurf: „Höre, lieber Igel, geh' doch wieder hinaus; meine Wohnung ist, wie ich sehe, für uns beide zu klein!"

Aber der undankbare Igel lachte und sprach: „Wem es hier nicht gefällt, der kann ja hinausgehen. Ich für meinen Theil bin recht wohl zufrieden und bleibe hier!"

Der Maulwurf sah nun ein, wie thöricht er gehandelt hatte, und sagte: „Ein ander Mal werde ich besser zusehen, wen ich als Gast in mein Haus aufnehme."

Bild X: Die Leiter.

1) Anschauung und Besprechung.

Das ist eine Leiter. Sie ist vom Wagner aus Holz gefertigt und besteht aus zwei Stangen, welche durch Sprossen vereinigt sind. Die Sprossen stehen gleichweit auseinander. Manche Leitern haben an ihrem unteren Theile zwei eiserne Stacheln, damit sie feststehen können. Da, wo man keine Treppe hat, wo auch keine angebracht werden kann, braucht man die Leiter. Es gibt große und kleine Leitern. In der Scheuer ist eine große Leiter. Der Gärtner braucht eine solche, wenn er Bäume und den Wein beschneiden oder Obst abnehmen will. Zimmerleute und Tüncher brauchen Leitern beim Bauen der Häuser. Bei einem Brande sind Feuerleitern nothwendig. Diese sind mit Eisen beschlagen. Warum? — Auf dem Turnplatze findet ihr die wagrechte und die senkrechte Leiter. Auf manchem Wagen sind auch zwei Leitern. Diese heißen Leiterwagen.

Der Leiter kann man auf- und absteigen. Von derselben kann man leicht fallen. Deßhalb muß man beim Besteigen einer Leiter vorsichtig sein.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Sprecht: **Lei-ter**! — Wie sprecht ihr zuerst? — Wie dann? — Wie heißt also der erste Theil? (die erste Sylbe?) — Wie der zweite? — Zerlegt den ersten Theil! — den zweiten! — Zerlegt das ganze Wort! — Anschrift des Wortes! — Der zweite Laut wird mit zwei Buchstaben bezeichnet; **e** und **i** schnell nach einander gesprochen gibt **ei**. — Wie heißt der erste Laut des Wortes **Leiter**? — der zweite? (zweite und dritte Buchstabe?) — Leset den ersten und zweiten zusammen! — Wie heißt der dritte? — vierte? — und fünfte Laut? — Leset die drei letzten zusammen! — Leset der Reihe nach den ersten bis letzten! — Umgekehrt: Wie heißt der fünfte Laut? — Leset den vierten und fünften! — den dritten, vierten und fünften! — den zweiten, dritten, vierten und fünften! — den ersten bis letzten Laut! — — Vergleiche **ei** mit **Ei**!

L = Bogen auf, links herum, ab, weit zurück, Schleife! — Vergleiche **l** mit **L**!

r = auf, ab, Schlinge, auf, Häkchen!

In welchen Wörtern habt ihr **t** kennen gelernt? in welchen **e**? Anschluß der Wörter in der Fibel! —

3) Zugaben.

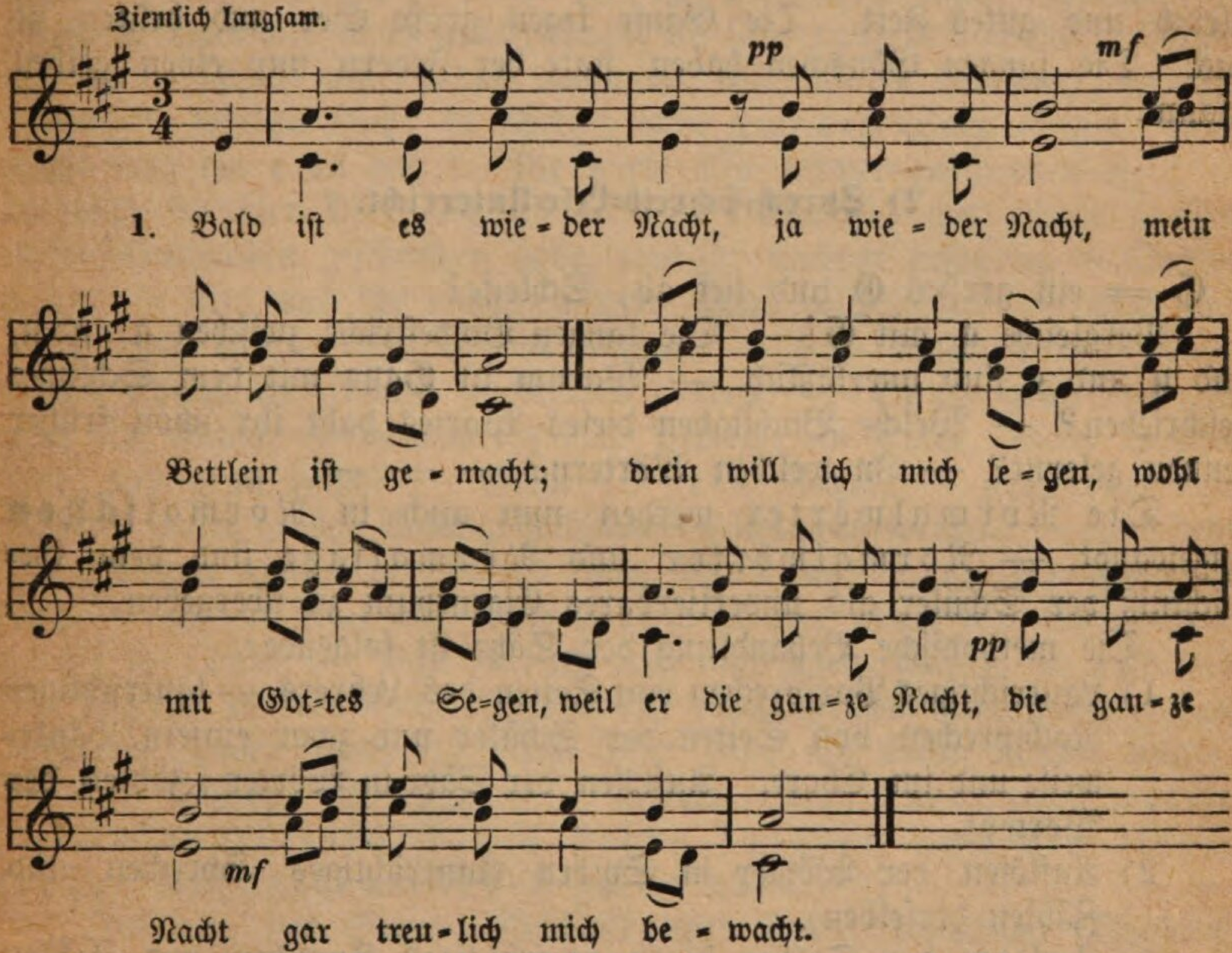
a) Erzählung: Der Essenkehrer (Schlotfeger).

In dem Hause, in welchem die kleine Marie wohnte, war die Esse einmal lange nicht gekehrt worden; — die Köchin kann wohl die Küche und die Stube kehren, auch die Töpfe wieder blank scheuern, wenn sie berußt sind; aber die Feueresse kann sie nicht kehren, das muß der Essenkehrer thun, der auch Schlotfeger oder Schornsteinfeger heißt. Da kam er eben zum Hause herein, als Marie auf der Treppe war. Schnell lief sie zur Mutter und rief: „Mutter, Mutter, geh' nicht hinaus, der Schornsteinfeger ist draußen!" „Ei", sagte die Mutter, „das ist gut, er will

die Esse kehren; komm mit mir, wir wollen ihm die Küche zeigen.“ Mariechen ging wohl mit, aber ihr Herz pochte beim Anblicke des schwarzen Mannes. — Die Mutter öffnete die Küche, gab ihm eine Hand und sprach: „Guten Tag, lieber Mann, es ist gut, daß du da bist.“ Da lachte der Essenkehrer, als er sah, wie Marie sich hinter dem Kleide der Mutter versteckte, und fragte: „Wer ist das kleine Mädchen?“ „Ei“, sagte die Mutter, das ist meine kleine Marie.“ — „Nun gehe einmal in den Hof, kleine Marie“, sprach der Essenkehrer, „und sieh nach der Feueresse, da wirst du etwas Lustiges sehen.“ Das that Marie und ging mit der Mutter hinab. Es dauerte gar nicht lange, so sah ein Besen zur Esse heraus, dann kam ein Kopf und zuletzt der ganze Essenkehrer, der schaute sich um und rief! „Hoho! Hoho!“ — Die kleine Marie freute sich ebenfalls und rief: „Essenkehrer, Essenkehrer!“ Der Essenkehrer hatte aber nicht lange Zeit, da oben zu sitzen; darum kletterte er wieder herunter. Die Mutter gab ihm ein Geldstück, und als er fortging, sprach er: „Leb' wohl, kleine Marie.“ Marie sprach: „Leb' wohl, guter Essenkehrer“, und gab ihm die Hand.

Nach Seltsam.

b) Abendlied.



1. Da schlaf' ich fröhlich ein, ja fröhlich ein, gar sicher kann ich sein;
Vom Himmel geschwinde kommen Engelein linde
Und decken still mich zu, und schützen meine Ruh'.
3. Und wird's dann wieder hell, ja wieder hell, dann wecken sie mich schnell;
Dann spring' ich so munter vom Bettlein herunter.
Hab' Dank, Gott Vater du! Gott Vater du! ihr Englein auch dazu.

W. Hey.

Bild XI: Die Gans.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Gans lebt auf dem Hofe oder im Gänsestalle. Sie hat einen Kopf, einen Hals, einen Rumpf, zwei Flügel, zwei Beine und

einen Schwanz. Am Kopfe sind der breite Schnabel, zwei Augen &c. Im Schnabel befindet sich die Zunge. Sie hat keine Zähne. Der Körper der Gans ist mit Federn bedeckt; sie ist ein Vogel. Welche Körpertheile sind mit Federn bedeckt? Welche nicht? — Die Federn haben eine graue oder weiße, auch schwärzliche Farbe. Welche Farbe haben Schnabel und Füße? Die Beine sind kurz. Zwischen den Zehen hat sie Schwimmhäute; sie kann deßhalb schwimmen. Die Gans ist ein Schwimmvogel. Sie kann schnattern, schreien (Gikgak), schwimmen, fliegen, watscheln, zischen, beißen und mit den Flügeln schlagen. Die Gans ist ein dummes Thier. Sie frißt Gras, Salat, zerschnittene Rüben, Kartoffeln, Gerste &c. und säuft stets Wasser dazu. Im Sommer treibt der Gänsehirt die Gänse auf die Weide. Sie werden gemästet, geschlachtet, gerupft und geben dann Schreib- und Bettfedern, gutes Fleisch und gutes Fett. Die Gänse legen große Eier und brüten sie aus. Die jungen Gänschen haben statt der Federn nur einen gelben Flaum.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

G = ein großes **O** und tief ab, Schleife!

Vergleiche **g** mit **G**! — Die langen Bindestriche zwischen **a** und **n**, und **n** und **s** sind unerläßlich. — Warum ist **Gans** mit dem Schluß-s geschrieben? — Welche Buchstaben dieses Wortes habt ihr schon früher kennen gelernt? — In welchen Wörtern? — — —

Die Normalwörter werden nun auch in Normal**sätzen** angewandt. — Normalwörter und Normalsätze sind dem Gedächtniß der Schüler als unverlierbares Eigenthum zu übergeben.

Die methodische Behandlung der Sätze ist folgende:

1) Lautrichtiges Vorsprechen von Seiten des Lehrers — lautrichtiges Nachsprechen von Seiten der Schüler und zwar einzeln, bänkeweise und im Chore. Auflösen der Sätze in Wörter (Zählen der Wörter).
2) Auflösen der Wörter in Sylben (lautrichtiges Sprechen und Zählen derselben).
3) Zerlegen der Sylben in Laute (richtiges Sprechen und Zählen derselben).

Ist nun jedes Wort, jede Sylbe genau in die Bestandtheile zerlegt, richtig elementirt worden, so beginnt das Niederschreiben des Lautes der gesprochenen Sylbe, des Wortes, des ganzen Satzes.

Bei jedem Worte ist zu fragen: Ist es ein Name? Kann man das Ding sehen? — Wenn ja — wie muß es dann geschrieben werden; wenn nein — was geschieht dann?

Wie schreibt man das Wort am Anfange eines Satzes? —

Welches Zeichen setzt man nach einem Satze? —

Vor oder nach der Behandlung eines jeden Satzes frage man nach dem Inhalte desselben. Die Fragen mit: Wer —? — Was —? — Was ist —? — Was hat —? — Wie ist —? — Was thut? — Wo ist? — Was für —? sind hier am Platze.

Aufstellung des Satzes: Die Gans ist grau.

Wer ist **grau**? — Wie ist die **Gans**? — Sprecht diesen Satz nach Wörtern, — so, daß ihr zwischen einem jeden Worte ein wenig innehaltet, — also: **Die** — **Gans** — **ist** — **grau**. — Zählt die Wörter! — Wieviel Wörter hat dieser Satz? — Wie heißt das erste Wort? — das zweite? — das dritte? — das vierte? — das zweite? ꝛc. — Zerlegt das erste — zweite — dritte — vierte Wort in seine Laute! Welches dieser vier Wörter ist ein Name? Für was ist **Gans** der Name? — Wie werden alle Namen geschrieben? — Wie muß **Gans** geschrieben werden? —

Wie heißt das erste Wort in unserem Satze? — Ich will es anschreiben. Was muß ich zuerst schreiben? **D**. — Was dann? **i**. — Der Lehrer schreibt **ie** an. — Das **ie** in **Die** wird lang, gedehnt gesprochen, denn wir sagen nicht (schnell) **Di**, sondern (gedehnt) **Die**. Damit wir nun sogleich wissen, daß das **i** in dem Worte **Die** lang, gedehnt gesprochen werden muß, so schreibt man auch das Wort länger, man macht noch ein **e** an das **i**. **Die** wird also immer geschrieben **D**, **i**, **e**. Weßhalb ich hier **Die**, obgleich es kein Name ist, mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben habe, sollt ihr nachher erfahren. — Dictirt **Gans**! — Mit was für einem **s** wird **Gans** geschrieben? — Warum? — Dictirt **ist**! — Ist **ist** ein Name? — Also muß es mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben werden. — Dictirt **grau**! — Ist **grau** ein Name? — Kennt ihr eine Person, ein Thier, einen Gegenstand, der **grau** heißt? — **Grau** ist kein Name, — **grau** darf also nicht mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden. — Nach dem letzten Worte macht der Lehrer einen Punkt und sagt: **Die Gans ist grau** — ist ein Satz und nach jedem Satze muß ein Punkt gemacht werden. — Nun will ich euch auch sagen, warum ich hier das **Die**, obgleich es kein Name ist, doch mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben habe. Wo steht das Wort **Die**, am Ende, in der Mitte, oder am Anfange des Satzes? — Merket: Alle Wörter, welche am Anfange eines Satzes stehen, werden auch mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben.

Einübung des Satzes, Abschrift oder Dictat desselben! Anschluß der Wörter s. Fibel! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Witschel watschel
geht über die Brücken,
hat des Königs
Bett auf dem Rücken? —

b) Erzählung: Streit der Vögel.

Die Vögel hatten einmal Streit unter einander, wer von ihnen der wichtigste sei. Der Pfau brüstete sich gewaltig, schlug stolz sein Rad und rief: „Wer kann schönere Federn aufweisen als ich?“ Da ließ von dem Baume herunter eine Nachtigall sich hören. Sie sang, daß es weithin in die Luft schallte. Als sie fertig war, forderte sie den Pfau auf, doch auch Etwas zu singen. Der schrie aber, daß sich Alles die Ohren zuhielt. Nun kam auch die Elster und lobte ihre geläufige

Zunge; sie dünkte sich verständiger als alle Anderen, und rief doch nur immer ein und dasselbe. Als Alle ihre Vorzüge gepriesen hatten, war noch die Gans übrig. „Frau Gans", rief der Pfau, „schlag ein Rad! Zeig' deine schönen gelben Füße!" Und die Nachtigall, der Fink, der Zeisig und andere Singvögel riefen spöttisch, „Sing' uns ein Lied, Frau Gans!" Auch die Elster sprach: „Erzähle uns eine, Geschichte; kannst ja vortrefflich schnattern!" Aber die Gans sprach nicht; sie dachte blos: „Nennt mich immerhin dumme Gans; ich lege fleißig Eier, gebe den Menschen meine Federn zum Schreiben und zu Betten. Und ein Gänsebraten, habe ich immer gehört, sei auch nicht zu verachten." Curtman.

Bild XII: Die Feder.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Körper der Vögel ist mit Federn bedeckt. Die Feder hat einen Kiel oder eine Spule, einen Schaft und eine Fahne. Mit der Spule sitzt die Feder in der Haut des Vogels fest. Sie ist hohl und besteht aus einer hornartigen Masse. Im Innern der Spule ist die Seele. Der Schaft sitzt an der Spule. Er ist sehr zäh und mit ganz leichtem weißem Marke ausgefüllt. (Der Lehrer schneide einen Schaft durch und zeige das Mark.) Zu beiden Seiten des Schaftes ist die Fahne. Die Fahne besteht aus vielen Fasern; auf der einen Seite sind sie länger als auf der andern. Die Federfahnen haben sehr verschiedene Farbe; bald sind sie weiß, bald schwarz, bald grau 2c. Manche Federn sind sehr schön gefärbt, z. B. die Schwanzfedern des Pfaues, des Hahnes 2c. — Unter den oberen längern Federn liegen auf der Haut des Vogels noch ganz kleine weiche Federn; das sind die Flaumfedern. Diese werden vorzugsweise zum Ausstopfen der Betten gebraucht. Die größten Federn in den Flügeln heißen Schwungfedern, weil die Vögel sich mit ihnen in die Luft schwingen. Die Schwungfedern der Gans braucht man zum Schreiben. Außerdem schreibt man jetzt aber größtentheils mit Stahlfedern. Kommen diese auch von den Vögeln? — Es gibt dann noch Sprung- und Uhrfedern. Wo findet man dieselben? —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

d = auf, ab, hoch auf, links herum, Bogen!

Vergleiche **d** und **D**! — Vergleiche das kleine weiche (schwache) **d** mit dem kleinen harten (starken) **t**!

F = anfangs gebogen, ab, links gebogen, Punkt oder Schneckenlinie, Häckchen, Strich!

Vergleiche das lange **f** und das große **F**! —

Aufstellung des Satzes: **Ida hat eine Feder.** Wer hat eine Feder? — Was hat Ida? Behandlung wie in Lection XI. Beim Schreiben des Wortes **eine** sind die langen Aufstriche zwischen **ei** und **n**, **n** und **e** nicht zu vergessen.

Anschluß der Wörter! — Beim Lesen derselben sagen die Kinder: Der erste Laut heißt **F**! — der zweite Laut heißt **i**; — der dritte Laut

heißt **sch**. **F-i-sch** = **Fisch**. — Die Frage: „In welchem Worte (resp. Wörtern) habt ihr den und den Laut (Buchstaben) kennen (schreiben) gelernt?" ist wiederholt zu stellen.

3) Zugaben.

a) Räthsel.

1. Ich kann Briefe schreiben und auch Räder treiben!
2. Was ist schwerer, 1 Pfd. Blei oder 1 Pfd. Federn?

b) Erzählung: **Der Distelfink.**

Als der liebe Gott die Vöglein machte, da gab er ihnen Beine zum Hüpfen und Flügel zum Fliegen und Schnäbel zum Fressen, aber auch zum Singen. Und als sie alle fertig waren und um ihn her standen, da nahm er einen großen Farbenkasten und malte ihnen bunte Federn. Da kam die Taube an die Reihe und erhielt einen blauen Hals und röthliche Flügel, und der Kanarienvogel wurde so gelb wie eine Citrone, und die Bachstelze wurde grau und bekam einen schwarzen Strich und einen weißen Fleck daneben, und alle Vögel wurden prächtig gefärbt, wie es sich für jeden schickt. Nur einer war übrig geblieben, weil er hinter den andern stand und sich nicht vordrängen wollte; das war der Distelfink. Als er endlich auch herbeikam, da hatte der liebe Gott alle Farben verbraucht, und es war Nichts mehr übrig als die leeren Schälchen. Da weinte das arme Vögelchen, daß es nicht ein buntes Federkleid haben sollte wie die anderen. Der liebe Gott aber redete ihm zu, und sprach: „Sei ruhig! es ist noch in jedem Schälchen ein klein wenig Farbe zurückgeblieben, das will ich mit dem Pinsel austupfen und auf deine Federn streichen." Und er that es und malte den Distelfink ein Bischen roth und ein Bischen blau und ein Bischen schwarz und ein Bischen grün, aus allen Schälchen ein wenig, so daß er der bunteste unter allen Vögeln wurde und dem lieben Gotte dankte, daß er ihn so schön gemacht hatte. Curtman.

Bild XIII: Der Mond.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Mond ist am Himmel. Der liebe Gott hat ihn gemacht. Er ist rund wie eine Kugel; deßhalb heißt er auch Mondkugel. Er ist sehr weit und sehr groß (viel größer als ein Wagenrad, auch größer als ein Haus 2c. Sehen wir ihn des Nachts, dann ist er gelb; am Tage sehen wir ihn nur manchmal, dann hat er aber eine weiße Farbe. Bald ist er eine volle, bald eine halbe Scheibe, bald erscheint er uns als eine Sichel. Der Mond hat also nicht immer dieselbe Gestalt. — Sieht der Mond so aus (wie der Anfang des geschriebenen A), so sagt man: es ist a b n e h m e n d e r Mond. Ist er nicht so (sondern wie der Anfang des Z), so wird er z u n e h m e n d e r Mond genannt. Wo geht der Mond auf? — Wo geht er unter? — Der Mond macht des Nachts hell; auch die Sterne scheinen in der Nacht. Es gibt einen Morgen- und Abendstern. Der Mond ist auch ein Stern.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

M = zwei Schleifen, Schlinge, ab, Bogen auf!

Gebt unter jedem Worte mit Strichen an, wieviel Laute es hat! — Schreibt auch die entsprechenden Ziffern darunter! **Mond**
| | | |
1 2 3 4

Bei diesem Worte ist namentlich auf die Verschiedenheit der Mundstellung bei der Aussprache des **M** und **n** aufmerksam zu machen, indem die Kinder angeleitet werden, den Unterschied selbst zu finden. **M** wird mit geschlossenen, **n** mit geöffneten Lippen gesprochen.

Bemerkung: Die langen Bindestriche zwischen den einzelnen Buchstaben sind nicht zu übersehen, damit nicht fehlerhafte Wortbilder entstehen. Uebeln vorbeugen ist leichter, als eingenistete beseitigen.

Aufstellung des Satzes: **Der Mond scheint.**
Anschluß der Wörter!

3) Zugaben.

a) Räthsel.

1. Manchmals ist's ganz voll, manchmal nur halb, öfters nur ein Viertel; manchmal ist's wie eine Kugel, manchmal wie eine Sichel.

2. Ich habe 4/4 und bin doch schwerer als 1 Pfund.

b) Erzählungen.

1. Die Kinder und der Mond.

Die Sonne war untergegangen, und es wollte schon dunkel werden, aber die Kinder waren noch nicht alle nach Hause zu ihrer Mutter gegangen. Zwei Kinder waren noch auf dem Felde und hatten über dem Spiele vergessen, daß man des Abends, ehe es dunkel wird, nach Hause kommen muß. Als es nun aber immer mehr Nacht wurde, da wurde ihnen bange, und sie weinten, denn sie wußten den Weg nicht recht zu finden, und er war weit. Auf einmal wurde es hell hinter den Bäumen, und sie sahen ein rundes Licht heraufsteigen; das war der Mond. Als der die Kinder gewahr wurde, sagte er: „Guten Abend, Kinderchen, was macht ihr so spät auf dem Felde?" Die Kinder waren anfangs erschrocken; als sie aber sahen, daß der Mond freundlich lächelte, faßten sie ein Herz und sprachen: „Ach, wir haben uns verspätet, und nun finden wir den Weg nicht mehr zu unserer Mutter, weil es Nacht ist." Und sie weinten, daß es den guten Mond rührte. Da sprach er zu ihnen: „Wenn ihr das Haus gut kennt, wo eure Mutter wohnt, so will ich euch ein wenig leuchten, daß ihr den Weg findet." Und der Mond leuchtete ihnen so hell, als wenn es wieder Tag geworden wäre. Die Kinder faßten neuen Muth und eilten, so viel sie konnten, und fanden glücklich den Weg. Als sie vor der Hausthüre standen, sagten sie: „Schönen Dank, lieber Mond, daß du uns so gut geleuchtet hast!" Er antwortete: „Es ist gern geschehen. Aber eilet nun, daß ihr zu eurer Mutter kommt, denn sie hat sich schon viel um euch geängstigt."

Curtman.

2. Der Mann im Mond.

Vor alten Zeiten ging einmal ein Mann am lieben Sonntagsmorgen in den Wald, haute sich Holz ab, eine großmächtige Welle, band sie, steckte einen Staffelstock hinein, hockte die Welle auf und trug sie nach Hause zu.

Da begegnete ihm unterwegs ein hübscher Mann in Sonntagskleidern, der wollte wohl in die Kirche gehen, blieb stehen, redete den Wellenträger an und sagte: „Weißt du nicht, daß auf Erden Sonntag ist, an welchem Tage der liebe Gott ruhte, als er die Welt und alle Thiere und Menschen geschaffen? Weißt du nicht, daß du den Feiertag heiligen sollst?" — Der Fragende aber war der liebe Gott selbst. Jener Holzhauer jedoch war ganz verstockt und antwortete: „Sonntag auf Erden oder Montag im Himmel, was geht das mich an, was geht das dich an?" — „So sollst du deine Reisigwelle tragen ewiglich!" sprach der liebe Gott, „und
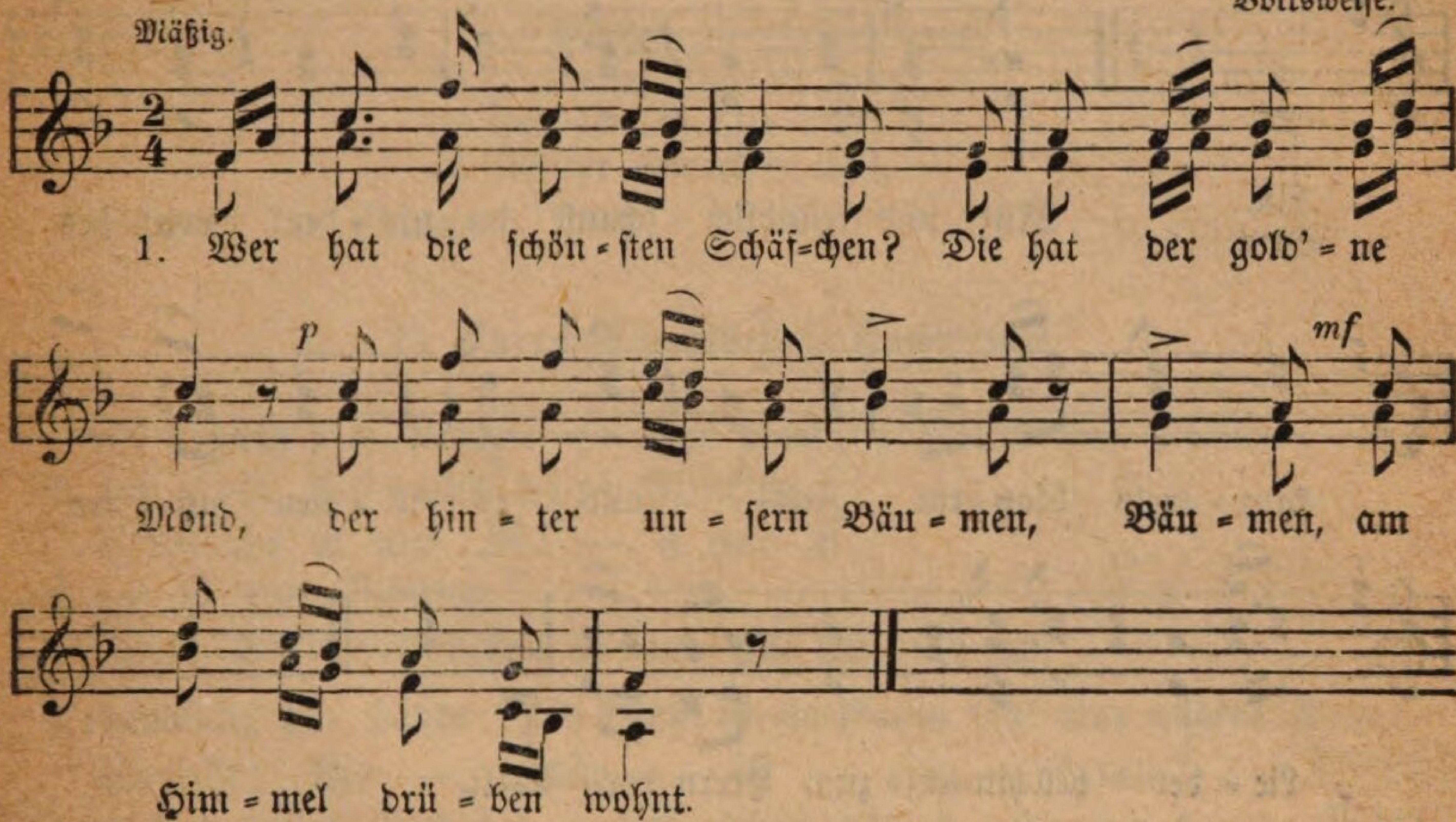
weil der Sonntag auf Erden dir so gar unwerth ist, so sollst du von nun an ewigen Montag haben und im Monde stehen, ein Warnungsbild für Die, welche den Sonntag mit Arbeit schänden!"

Von der Zeit an steht im Mond immer noch der Mann mit dem Holzbündel und wird auch wohl stehen bleiben bis in alle Ewigkeit.

c. Lieder.

1. Der Mond und die Sterne.

Volksweise.
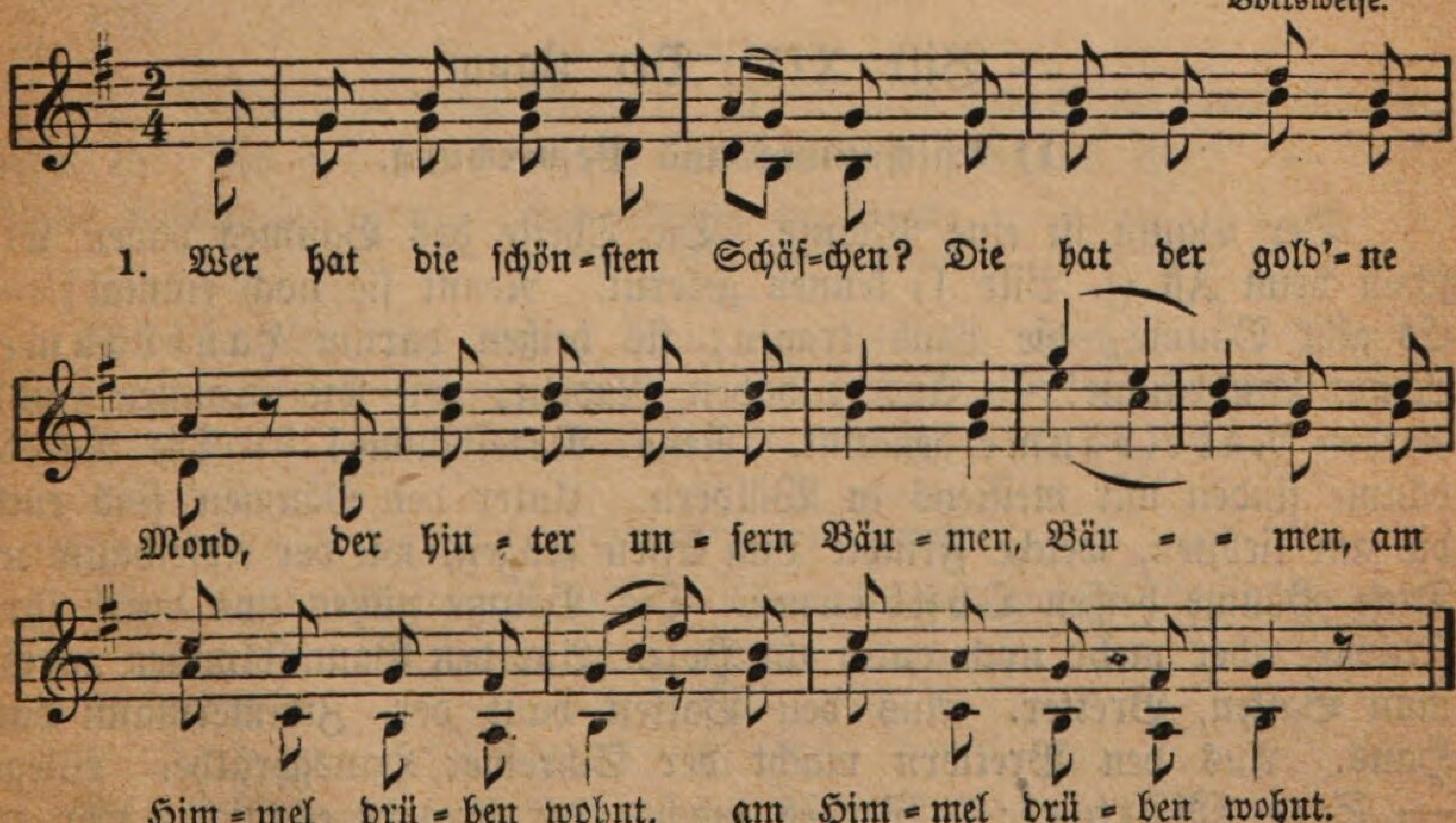


2. Er kommt am späten Abend, wenn Alles schlafen will, hervor aus seinem Hause, zum Himmel leis' und still.
3. Dann weidet er die Schäfchen auf seiner blauen Flur; denn all' die weißen Sterne sind seine Schäfchen nur.
4. Sie thun sich Nichts zu Leide, hat ein's das and're gern, und Schwestern sind und Brüder da droben Stern an Stern.
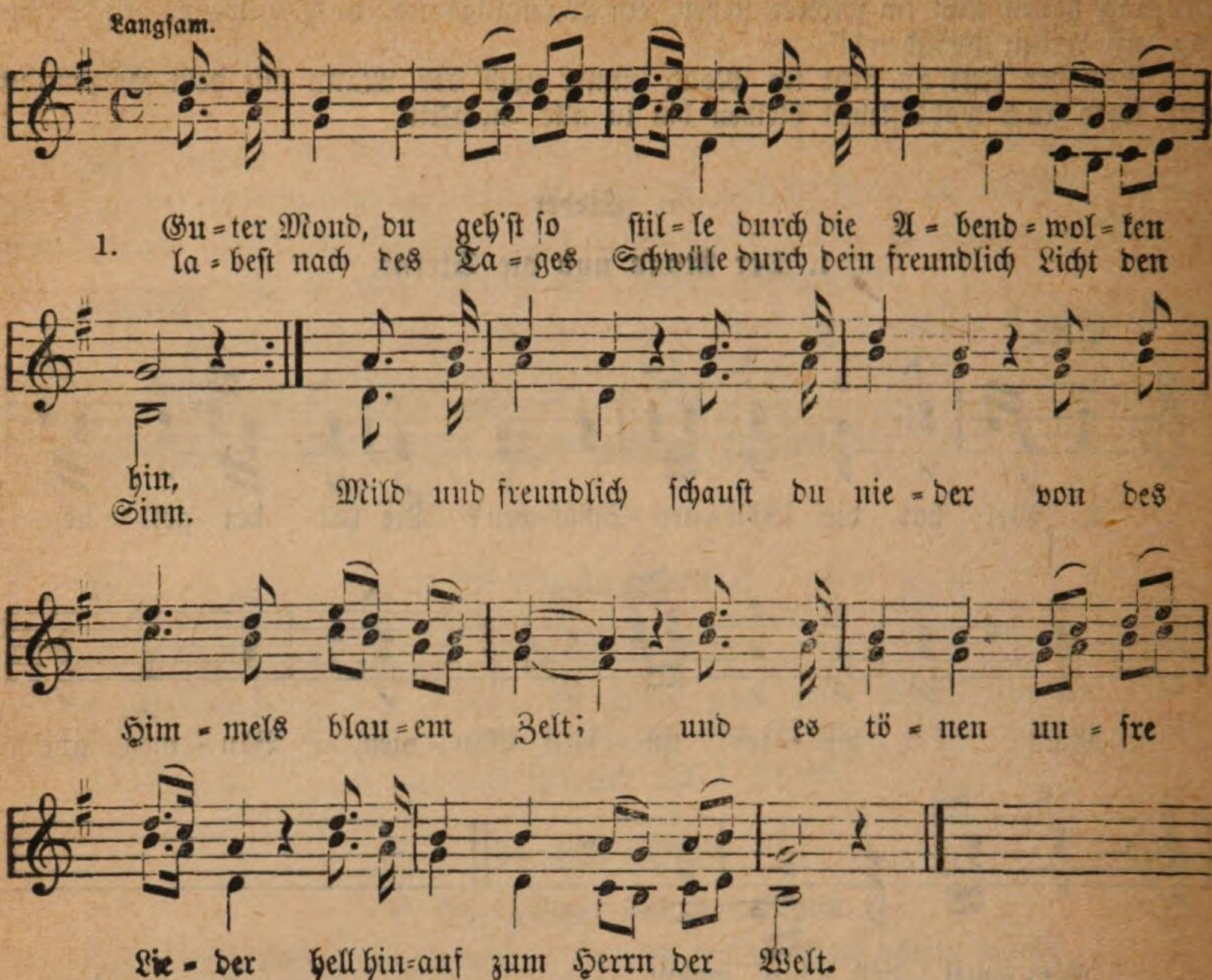
Hofmann von Fallersleben.

Oder die andere Melodie:

Volksweise.



2. Guter Mond, du gehst so stille.



2. Ach, daß auch in uns're Herzen Himmelsruhe zöge ein, daß das Leben frei von Schmerzen, frei von Sünde möchte sein! Sanft umströmet uns dein Schimmer, klarer, milder Sonnenschein. Menschenherz, o daß du immer wärst wie dieses Licht so rein!

3. Guter Mond, o gieße Frieden in das arme Menschenherz: wende von dem Schmerz hienieden uns're Seelen himmelwärts! Daß wir einst im Himmel droben mit des Himmels Engelsheer ewig unsern Schöpfer loben. Sel'ges Herz, was willst du mehr?

Julius Kell.

Bild XIV: Der Baum.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Baum ist eine Pflanze. Die Theile des Baumes haben wir schon beim Ast (s. Bild I) kennen gelernt. Nennt sie noch einmal! — Es gibt Bäume, die Laub tragen, sie heißen darum Laubbäume. Nennt Laubbäume! — Andere haben Nadeln, wie die Tannen, und werden Nadelbäume genannt. Nennt Nadelbäume! — Die Nadelbäume finden wir meistens in Wäldern. Unter den Bäumen sind euch die am liebsten, welche Früchte zum Essen tragen, wie der Apfelbaum 2c. Diese Bäume heißen Obstbäume. Die Bäume nützen uns durch ihre Früchte, aber mehr noch durch ihr Holz. Aus den Baumstämmen macht man Balken, Bretter. Aus den Balken baut der Zimmermann das Haus. Aus den Brettern macht der Schreiner Hausgeräthe. Wiege — Sarg. (Räthsel: „Wer es macht, der braucht es nicht; wer es

trägt, der will es nicht, und wer es hat, der weiß es nicht. Was ist das?" Noch andere Handwerker verarbeiten das Holz. Nennt Gegenstände aus Holz! Das Holz der Eichen, Tannen, Fichten, Buchen &c. wird im Ofen oder auf dem Heerde verbrannt; es heißt Brennholz. Das Holz, welches man zum Bauen benutzt, heißt Bauholz. — Der Baum ist mit einer Rinde bedeckt. Die Rinde darf man nicht abschälen. Thut man dies, so wird der Baum krank und stirbt ab; denn der Baum hat auch Leben. Ein guter Baum ist aber viel werth:

Im Frühling ergötzt er uns;
im Sommer kühlt er uns;
im Herbste nährt er uns;
im Winter wärmt er uns.

Schonet die Bäume!

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Ist **Baum** ein Name? — Für was ist **Baum** der Name?
m = vier Auf- und drei Abstriche!
Vergleiche **m** und **M**! — **n** und **m**!
B = **L** und Schlinge!
Lange Striche zwischen **B** und **au**, **au** und **m**!

Behandlung des Satzes: Die Linde ist ein Baum (auf eine andere Weise).

Sprecht: **Die — Linde — ist — ein — Baum!** — Wieviel Wörter hat dieser Satz? — Wie heißt das 1., 2., 3., 4., 5. Wort? — oder das 2., 4., 3., 5., 1. &c.? — Das wievielste Wort ist **Baum**? — **Linde**? — &c. — Wieviel Wörter hat also dieser Satz? — Das erste Wort heißt **Die**, das zweite **Linde**, das dritte **ist**, das vierte **ein** und das fünfte **Baum**.

Die Wörter dieses Satzes will ich durch wagrechte Striche an der Wandtafel andeuten. (Der Lehrer zeichnet an die Wandtafel fünf wagrechte Striche und spricht bei dem Zeichnen eines jeden Striches das durch ihn bezeichnete Wort.)

Also:

— —— — — ——

Wie heißt das erste Wort? Wievielmal öffnet ihr den Mund, wenn ihr **Die** sprecht? Wieviel Sylben hat demnach **Die**? — Diese Sylbe wollen wir durch einen Bogen andeuten:



Wie lautet das zweite Wort in unserem Satze? — Wieviel Sylben hat es? — Wieviel Bogen muß ich daher unter den zweiten Strich machen?

Also:



Wie heißt das dritte Wort? — Wieviel Sylben hat es? — Wieviel Bogen muß ich unter den dritten Strich zeichnen?

Also:



Wie heißt das vierte Wort? — Wieviel Sylben hat es?

Also!



Wie heißt das letzte Wort? — Wieviel Sylben hat es?

Also:



Der Lehrer liest nun mit den Schülern, indem er auf die Bogen deutet: **Die** — **Lin-de** — **ist** — **ein** — **Baum**.

Wie heißt das erste Wort? — Zerlegt es in seine Laute! Wieviel Laute hat es? — Wie heißt der erste Laut? — der zweite? — Die Laute wollen wir mit Punkten bezeichnen. Wieviel Punkte muß ich daher unter den Bogen des ersten Striches machen?

Also:



Wie heißt das zweite Wort? — Wieviel Sylben hat dasselbe? — Wie lautet die erste Sylbe? — die zweite? — Zerlegt die erste Sylbe! — Wieviel Laute?

Bezeichnung:



Wieviel Laute hat die zweite Sylbe? —

Bezeichnung:



Ebenso behandle man das dritte, vierte und fünfte Wort! — Gelesen wird von den Zeichen ab: **D**, **ie** = **Die**; **L**, **i**, **n** = **Lin**; **d**, **e** = **de**; = **Linde**; **i**, **s**, **t** = **ist**; **ei**, **n** = **ein**; **B**, **au**, **m** = **Baum**. **Die Linde ist ein Baum**. — Nach jedem Satze wird ein Punkt gemacht!

Nun werden die Schriftzeichen für die Laute unter oder über die sie andeutenden Punkte geschrieben, und der geschriebene Satz entsteht nach und nach vor den Augen der Kinder.

Wie heißt das erste Wort? — der erste Laut desselben? — Werden wir **Die** hier mit einem großen **D** oder einem kleinen **d** schreiben? — Warum mit einem großen **D**? — In welchem Worte habt ihr es schon geschrieben? — Wie schreibt man das große **D**? — Malt es in die Luft! — Wer kann es an die Wandtafel schreiben? — Der Lehrer schreibt dann den Buchstaben **D** selbst über den ihn bezeichnenden Punkt. — Der zweite Laut heißt **ie**. — Wie schreibt man das lange **ie**? — **ie** wird nun vom Lehrer an das **D** über den zweiten Punkt geschrieben. — Gelesen wird: **D**, **ie** = **Die**. So lasse man nach und nach den ganzen Satz

Die Linde ist ein Baum.



entstehen und übe denselben mit den Schülern ein. — Die Kinder sprechen, auf das erste Wort zeigend: Der erste Laut heißt **D**; — der zweite Laut heißt **ie** (langes **i**!). — **D-ie** = **Die**. — Auf das zweite Wort zeigend:

Der erste Laut heißt **L**; — der zweite Laut heißt **i**; — der dritte Laut heißt **n**; 2c. 2c. — **L-i-n-d-e** = **Linde** 2c. 2c. — Schreibt diesen Satz ab und gebt durch wagrechte Striche an, wieviel Wörter er hat! Anschluß der Wörter s. Fibel! —

3) Zugaben.

b) Räthsel.

1. Im Sommer grün, im Herbste fahl,
   im Winter sind wir weiß und kahl. —
2. Welch grüner Baum hat kein Laub?
3. Ich kenne ein Bäumchen gar fein und zart,
   das hängt voll Früchte von seltener Art.
   Es funkelt und leuchtet im hellen Schein
   weit in des Winters Nacht hinein.
   Das sehen die Kinder und freuen sich sehr
   und pflücken vom Bäumchen und pflücken es leer.

b) Gedicht: Das unzufriedene Bäumchen.

Es ist ein Bäumlein gestanden im Wald in gutem und schlechtem Wetter; das hat von oben bis unten nur Nadeln gehabt statt Blätter. Die Nadeln, die haben gestochen; das Bäumlein, das hat gesprochen:

„Alle meine Kameraden haben schöne Blätter an, und ich habe nur Nadeln; Niemand rührt mich an. Dürft' ich wünschen, wie ich wollt', wünscht' ich mir Blätter von lauter Gold."

Wie's Nacht ist, schläft das Bäumlein ein, und früh ist's aufgewacht. Da hat es gold'ne Blätter fein; das war eine Pracht! Das Bäumlein spricht: „Nun bin ich stolz; gold'ne Blätter hat kein Baum im Holz."

Aber wie es Abend ward, ging der Bettler durch den Wald mit großem Sack und langem Bart; der sieht die gold'nen Blätter bald. Er steckt sie ein, geht eilends fort und läßt das leere Bäumlein dort.

Das Bäumlein spricht mit Grämen: „Die gold'nen Blätter dauern mich; ich muß vor den Andern mich schämen, sie tragen so schönes Laub an sich! Dürft' ich mir wünschen noch Etwas, so wünscht' ich mir Blätter von hellem Glas."

Da schlief das Bäumlein wieder ein, und früh ist's wieder aufgewacht. Da hatt' es gläserne Blätter fein; das war eine Pracht! Das Bäumlein spricht: „Nun bin ich froh; kein Baum im Walde glitzert so!"

Da kam ein großer Wirbelwind mit einem argen Wetter; der fährt durch alle Bäume geschwind und kommt an die gläsernen Blätter; da lagen die Blätter von Glase zerbrochen im Grase.

Das Bäumlein spricht mit Trauern: „Mein Glas liegt in dem Staub; die andern Bäume dauern mit ihrem grünen Laub. Wenn ich mir noch was wünschen soll, wünsch' ich mir grüne Blätter wohl."

Da schlief das Bäumlein wieder ein, und wieder früh ist's aufgewacht; da hat es grüne Blätter fein; das Bäumlein lacht und spricht: „Nun hab' ich doch Blätter auch, daß ich mich nicht zu schämen brauch'!"

Da kommt mit vollem Euter die alte Geis gesprungen; sie sucht sich Gras und Kräuter für ihre Jungen. Sie sieht das Laub und fragt nicht viel, sie frißt es ab mit Stumpf und Stiel.

Da war das Bäumlein wieder leer! Es sprach nun zu sich selber: „Ich begehre nun keiner Blätter mehr, weder grüner, noch rother, noch gelber; hätt' ich nur meine Nadeln, ich wollte sie nicht tadeln."

Und traurig schlief das Bäumchen ein, und traurig ist es aufgewacht. Da besieht es sich im Sonnenschein und lacht und lacht! Und alle Bäume lachen's aus; das Bäumlein aber macht sich Nichts daraus.

Warum hat das Bäumchen denn gelacht und warum denn seine Kameraden? — Es hat bekommen in einer Nacht wieder alle seine Nadeln, daß Jedermann es sehen kann; geh' naus, sieh's selbst, doch rühr's nicht an! „Warum denn nicht?" Weil's sticht.
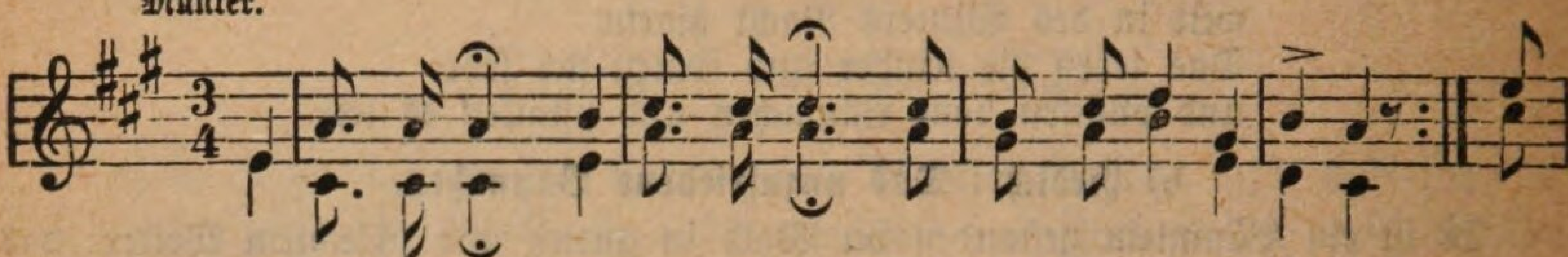
Rückert.

c) Erzählung: **Der Baumverderber.**
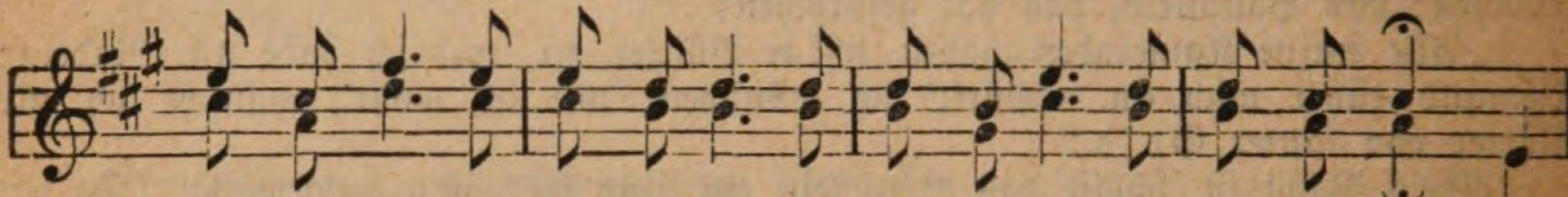
Hans that gern unnütze und böse Dinge. Wenn er die Pflugeisen aus der Schmiede holte und unterwegs einen jungen Baum sah, so machte er sich daran und probirte die Eisen, ob sie scharf wären. Der Schultheiß des Dorfes hatte zwei Reihen Obst- und Maulbeerbäume an den Weg setzen lassen und sah immer mit Verdruß, daß sie beschädigt waren. Er ließ daher so lange auflauern, bis Hans dabei betroffen wurde. Er wurde empfindlich gestraft und mußte seinen halben Lohn daran wenden, die beschädigten Bäume zu bezahlen. Da sagte er: „Ich habe nicht allein den Schaden gethan, Andere haben ebenfalls Bäume beschädigt.“ Darauf antwortete der Schultheiß: „Aber dich haben wir bei Beschädigung der Bäume betroffen, und die andern nicht. Hast du Andere gesehen, welche die Bäume beschädigten, so hättest du es angeben, aber nicht mitmachen müssen.“

d) Lied: **Der Tannenbaum.**
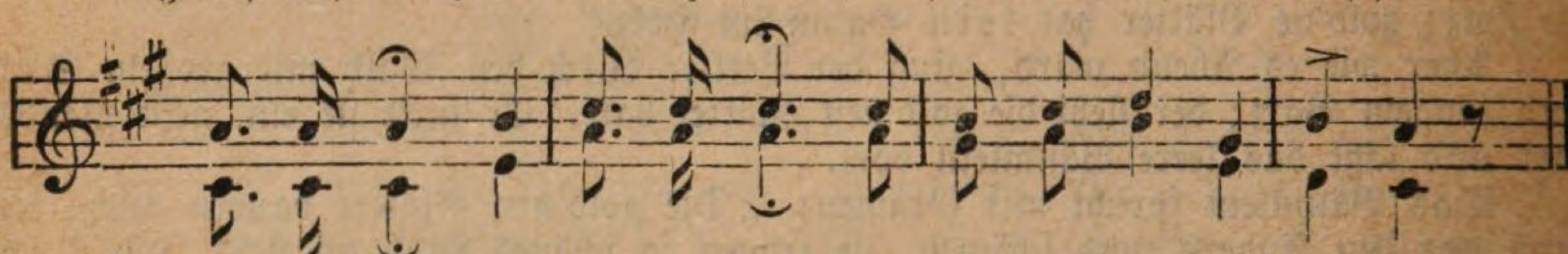
Munter.



1. O Tannenbaum, o Tannenbaum! wie treu sind dei-ne Blätter! du



grünst nicht nur zur Sommerzeit, nein, auch im Win-ter, wenn es schneit. O



Tannenbaum, o Tan-nenbaum! wie treu sind dei-ne Blätter!

2. :,: O Tannenbaum, o Tannenbaum, du kannst mir sehr gefallen; :,:
Wie oft hat nicht zur Weihnachtszeit ein Baum von dir mich hocherfreut!
O Tannenbaum, o Tannenbaum! du kannst mir sehr gefallen!

3. :,: O Tannenbaum, o Tannenbaum! dein Kleid will mich 'was lehren: :,:
Die Hoffnung und Beständigkeit gibt Trost und Kraft zu jeder Zeit.
O Tannenbaum, o Tannenbaum! dein Kleid will mich 'was lehren!

Ernst Gebhard Salomo Anschütz.

Bild XV: **Das Kreuz.**

1) Anschauung und Besprechung.

Das Kreuz ist gewöhnlich aus Holz gemacht. Es besteht aus zwei Theilen. Der eine Theil steht senkrecht, der andere ist wagrecht daran befestigt. Der senkrechte Theil ist höher als der wagrechte. Wer macht das hölzerne Kreuz? Es gibt auch Kreuze von Eisen und von Stein. Wer macht die eisernen Kreuze? — Wer die steinernen? — Viele Kreuze stehen auf den Gräbern des Kirchhofes oder Gottesackers. Ist Jemand

gestorben, so wird er in einen Sarg gelegt und dann auf dem Gottesacker begraben. Manchmal schmückt man die Kreuze und Gräber mit Kränzen. Auch Blumen stehen oft auf dem Grabe. Auf der Spitze des Kirchthurms ist auch ein Kreuz; auch in der Kirche sieht man mehrere Kreuze. In und auf den Kirchen sind Kreuze, weil unser Herr Jesus Christus, der beste unter allen Menschen, an ein Kreuz geschlagen wurde und daran starb. — Es gibt auch kleine silberne und goldene Kreuze, welche als Schmuck von den Frauen und Mädchen getragen werden.

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

K = gebogen ab, links gebogen auf, rechts gebogen ab, gebogen auf, Häkchen!

Vergleiche das schwache **G** mit dem starken **K**!

e, daran ein **u** = **eu**; **Eu**.

z = Bogen, lange Schleife dran!

Aufstellung des Satzes: **Das Kreuz ist aus Holz.**

Anschluß der Wörter in der Fibel! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Mit zwei Strichen ist's gemacht;
auf Kirchen hat man's angebracht.

b) Erzählung: **Das goldene Kreuz.**

Die kleine Emma war etwa drei Jahre alt, als sie einmal in der Nähe des Hauses ihrer Eltern allein spielte. Da kam eine Frau; die lockte Emma an sich, zeigte ihr bunte Bilder und versprach ihr hübsche Sachen, wenn sie mit ihr käme. Das that Emma; denn sie traute der Frau nichts Böses zu. Die schönen Sachen gefielen ihr anfangs. Endlich wurde sie ihrer überdrüssig und wollte wieder zurück zu ihren Eltern. Die Frau redete ihr gut zu; als aber Emma anfing zu weinen, da schlug die böse Frau das Kind. Sie zog weit, weit fort von Emma's Eltern, die sehr betrübt waren, daß sie ihr Kind verloren hatten. Sie glaubten, es sei ertrunken. —

Nach mehreren Jahren waren Emma's Eltern einmal in der nahen Stadt, wo ein Volksfest gefeiert wurde. Auch Seiltänzer fanden sich ein und machten ihre Kunststücke. Allen Leuten fiel ein niedliches Mädchen von sieben Jahren auf, welches recht geschickt auf dem Seile tanzte. Als es seinen Tanz beendet hatte, trat es unter die Zuschauer, um Geld einzusammeln. Die Mutter erblickte an ihrem Halse ein goldenes Kreuz mit rothen Steinchen, gerade wie ihre Emma eins gehabt hatte, als sie von ihnen verschwunden war. Sie besieht es näher und findet auf der Rückseite die Anfangsbuchstaben von Emma's Namen, nämlich **E. B.** Jetzt schaut sie dem Kinde näher in das Angesicht und findet, daß es Aehnlichkeit mit ihrem verlorenen Kinde hat. Sie entdeckt auch an ihrer Stirn eine Narbe, die Emma von einem Falle behalten hatte. Sogleich läßt ihr Mann durch einen Polizeidiener die Seiltänzer ergreifen; sie werden vor den Richter geführt, und nach vielem Leugnen gestehen sie endlich, daß sie das Kind geraubt hatten. Dafür kamen sie lange Jahre in das Zuchthaus. Aber Emma zog mit ihren Eltern in deren Haus zurück. Die Freude über das wiedergefundene Kind war unbeschreiblich groß.

Bild XVI: Die Vögel.

1) Anschauung und Besprechung.

Nennt einige Vögel? — Woran erkennt man die Vögel? — Körpertheile! — Am Kopfe haben sie einen Schnabel und zwei Augen. Hinter den Augen unter den Federn sind zwei Ohrlöcher. Im Schnabel ist die Zunge. Zähne haben die Vögel nicht. Ihr Körper ist mit Federn bedeckt. Die Federn können weiß, schwarz, gelb, roth, braun, grau, blau, grün, bunt sein. Welche Vögel haben schwarze Federn? Welche haben bunte Federn? — Der Schwan ist groß, der Sperling klein, der Zaunkönig noch kleiner. — Es gibt große und kleine Vögel. Nennt große Vögel! Nennt kleine Vögel! — Die Vögel können fliegen. Einige fliegen sehr hoch, andere nicht. Manche können schön singen. Nennt solche? Sie heißen Singvögel. — Einige können gut schwimmen. Welche? Sie heißen Schwimmvögel. — Die Vögel fressen Körner, Pflanzen &c. Sie trinken Wasser. — Es gibt auch Vögel, welche andere Thiere fressen. Nennt solche! Sie rauben sogar Hühner vom Hühnerhofe. Das sind Raubvögel. — Die Vögel legen Eier. Dieselben können weiß und bunt sein. Die Vögel brüten die Eier aus. Aus den Eiern kommen dann kleine Vögel. Diese (nicht alle) werden von den Alten gefüttert, bis sie flügge sind und sich selbst ihre Nahrung suchen können. Ehe die Vögel die Eier legen, bauen sie ein Nest. Manche bauen schöne Nester. Der Fink baut ein schönes Nest aus Moos zwischen die Gabel eines Astes. Die Schwalbe baut ihr Nest aus Lehm und Stroh an Häuser, in die Ställe. Der Rabe und die Elster bauen ihre Nester aus Reisern und Erde auf hohe Bäume. Der Storch baut sein Nest aus Reisig auf die Dächer der Häuser, Scheunen oder auf einen Baum, dessen Gipfel abgeschnitten ist. Manche Vögel haben ihr Nest auf der Erde, andere in Büschen, wieder andere auf Bäumen; einige bauen es in die Felsen. — Manche Vögel ziehen im Herbste fort und kommen im Frühjahre wieder zurück. Nennt solche Vögel! Das sind Zugvögel. — Die Vögel erfreuen uns durch ihren Gesang. Wir essen das Fleisch und ihre Eier. Von welchen Vögeln? — Von welchen Vögeln benutzt man die Federn? — Wozu? — Manche Vögel lernen auch einige Wörter sprechen, z. B. der Staar, die Elster und der Papagei. (Erzählung: „Der alte Jäger Moritz hatte einen abgerichteten Staar &c.“ — s. Fibel, Abth. III, Nr. 10.)

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Aus **Vogel** bildet man **Vögel,** indem man über das **o** zwei Striche (ein **e**) setzt.

ö = ein **o** und zwei Striche drauf! (Unterschied zwischen **o** und **ö**!)
Ö = ein **O** und zwei Striche drauf! (Unterschied zwischen **O** und **Ö**!)
V = Bogen auf, ab, Schlinge, Bogen auf, ab!
v = auf, ab, Schlinge, Bogen auf, ab!
Vergleiche das kleine **v** mit dem langen **f**; **V** und **F**!

Der Bindestrich zwischen **ö** und **g** ist etwas zu verlängern.

Aufstellung des Satzes: **Die Vögel legen Eier.**

Anschluß der Wörter! —

Als Nebenübung können Wörter mit den Nachsylben **gel, bel, del, kel, mel, sel, chel, tel, zel** aufgestellt und gelesen werden.

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Wir haben Federn und können hübsch singen
und hoch uns in die Lüfte schwingen.

b) Gedicht: Warum die Vögel fliegen.

„Warum die Vögel fliegen können?
Ei, das magst du ihnen gönnen.
Auf der Erde sind der Thiere viel
und haben hier und dort ihr Spiel;
da war kein Platz für die Vögel mehr.
Das dauerte den lieben Gott so sehr;
drum hat er ihnen die Flügel gegeben,
daß sie dort oben in den Lüften schweben.
Da können sie spielen den ganzen Tag
und haben Platz, wie viel jedes mag.“

W. Hey.
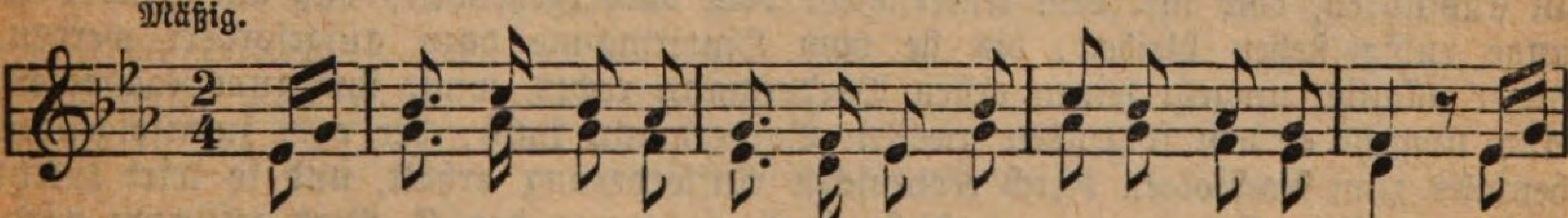
c) Erzählung: Die Singvögel.

Ein freundliches Dörfchen war ringsum von schönen Gärten und Wiesen umgeben. Die Bäume der Gärten blühten und dufteten im Frühlinge auf das Lieblichste. Auf ihren Aesten und in den Zäunen und Hecken umher nisteten und sangen allerlei muntere Vöglein. Im Herbste aber waren die Zweige mit Birnen, Aepfeln und Pflaumen beladen. — Da fingen einige böse Buben an, die Nester der Vögel auszunehmen. Die Vögel zogen deßhalb nach und nach aus dem Orte ganz hinweg, und man hörte im schönsten Frühlinge kein Vöglein mehr singen. Ganz still und traurig war es in den Gärten. — Aber nun nahmen die Raupen, die sonst von den Vögeln verzehrt wurden, überhand und fraßen Blätter und Blüthen ab. Da standen die Bäume ganz kahl wie im Winter, und die bösen Buben, die sonst so köstliches Obst im Ueberfluß hatten, bekamen jetzt nicht einmal einen Apfel mehr zu essen.

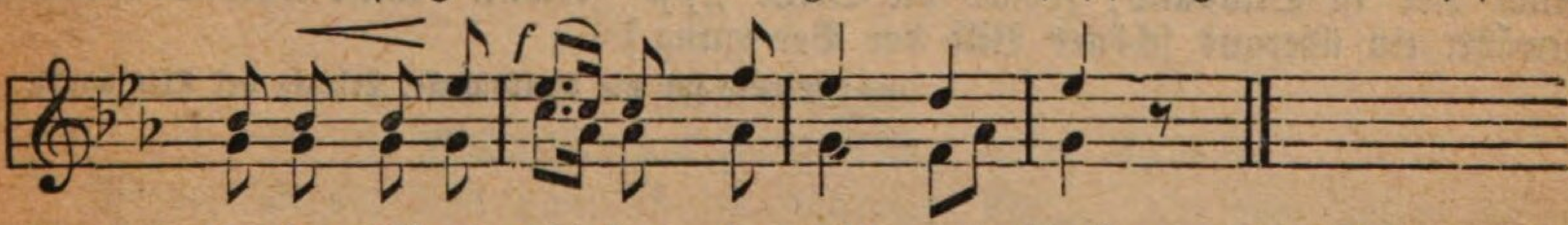
d) Zwei Lieder (zur Auswahl).

1. Es sang ein muntres Vögelein.

Mäßig.



1. Es sang e'n muntres Vö=ge=lein im frischen grünen Wald; sein
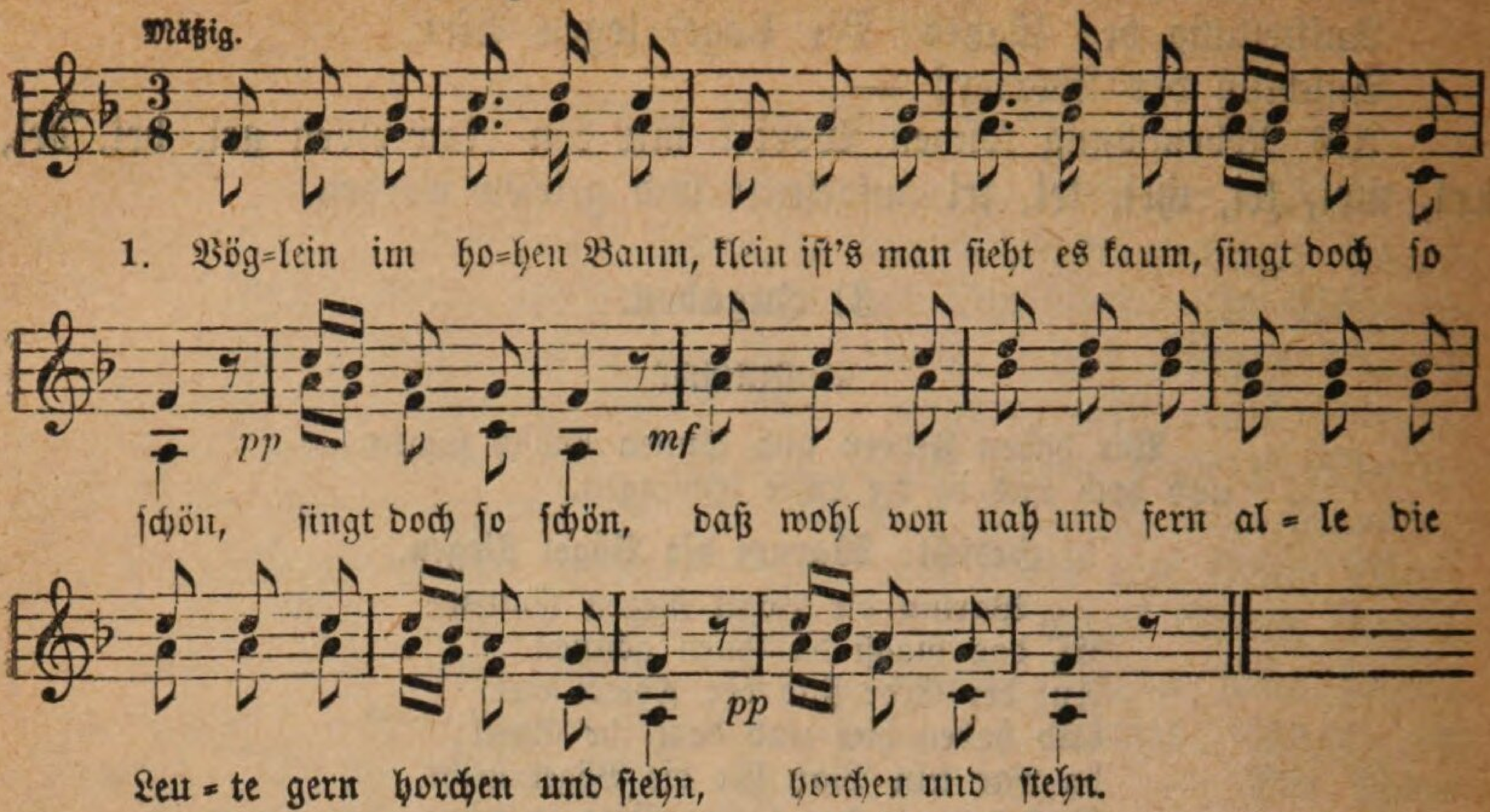


hel=les schönes Liedchen so weit er = schallt.

2. Da kam ein Hirtenknabe, die Heerde ließ er dort,
das Vöglein anzuschauen; da flog es fort.
3. Und ferne noch ertönte es durch den weiten Wald:
Wie bist du Lenz so reizend, und fliehst so bald.

H. A. v. Kamp.

2. Vöglein, Blümlein und Wässerlein.



2. Blümlein im Wiesengrund blühen so lieb und bunt,
tausend zugleich, tausend zugleich;
wenn ihr vorübergeht, wenn ihr die Farben seht,
freuet ihr euch, freuet ihr euch.
3. Wässerlein fließet fort immer von Ort zu Ort
nieder in's Thal, nieder in's Thal;
dürstet nun Mensch und Vieh, kommen zum Bächlein sie,
trinken zumal, trinken zumal.
4. Habt ihr es auch bedacht, wer hat so schön gemacht
alle die drei? alle die drei?
Gott, der Herr, machte sie, daß sich nun spät und früh
jedes dran freu', jedes dran freu'.

W. Hey.

[Die Kinder stehen in einer Doppelreihe, Gesicht gegen Gesicht, und beim 1. Vers wechseln die Gegenüberstehenden, indem sie mit ihren Armen den Flug der Vögel nachahmen, ihre Plätze; doch bei der Stelle „*pp*“ muß alle Bewegung aufhören. Beim 2. Vers stehen die Kinder im Kreise und führen einen Schlängelgang aus, indem die gradzähligen Kinder rechts, die ungradzähligen Kinder links herum gehen, so daß sich die Begegnenden stets rechts und links ausweichen und kopfnickend begrüßen. Auch hier hemmt sich alle Thätigkeit, sobald die betreffende Stelle „*pp*“ des Liedchens gesungen wird. Beim 3. Vers wird das Laufen des Wassers und der Wellen nachgeahmt, indem die Kinder nun einen Schlängelgang nach einer Richtung hin ausführen, doch mit dem Unterschiede vom vorhergehenden, daß alle Kinder so lange ruhig stehen bleiben, bis sie vom Hintermanne dazu aufgefordert werden. Dieser nämlich umgeht seinen ersten Vordermann rechts, winkt ihm zum Nachfolgen, dann umgeht er den folgenden zweiten Vordermann links, der vom zweitfolgenden ebenfalls zum Nachfolgen durch Kopfnicken Aufforderung erhält, und so wird zuletzt die ganze Linie Bewegung und fließt fort, so lange der 3. Vers gesungen wird. Auch hier ist Stillstand, sobald die Stelle „*pp*“ ertönt. Diese letzte Darstellung gewährt ein überaus schönes Bild der Bewegung.]

Aus: Spiele für die Volksschule, Leipzig bei Klinkhardt.

Bild XVII: Die Nelke.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Nelke ist eine Blume. Sie wächst im Garten und auf Wiesen. Sie hat eine Wurzel und einen Stengel, Blätter und eine

Blüthe. Die Wurzel ist in der Erde festgewachsen. An derselben sind kleine Wurzeln und Fasern. Aus der Wurzel kommen mehrere lange, dünne Stengel und schmale Blättchen. Die Stengel haben Knoten. Auf dem Stengel sitzt die Blume mit dem Blumenkelche und der Blumenkrone. Die einfache Nelke hat fünf, die gefüllte viele Blumenblätter. Es gibt rothe, weiße, gestreifte, gefleckte, bunte 2c. Nelken. Die ganz kleinen, rothen Nelken nennt man Blutnelken. Pechnelken! Karthäusernelken! — Die Nelken riechen sehr angenehm. —

Im Garten stehen noch andere Blumen. Nennt solche! — Nennt rothe, weiße 2c. Blumen! — Im Garten — auf der Wiese — im Walde — am Bache 2c.

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

N = Bogen auf, ab, auf, Schlinge, ab, Bogen auf!

Vergleiche **n** und **N**; **N** und **M**! (Die Unterscheidung des Aehnlichen ist wichtig!)

k = auf, ab, Bogen (Ränzchen), Schleife!

Vergleiche **k** und **K**; das schwache **g** und das starke **k**!

Behandlung des Satzes: Im Garten sind Nelken (vielleicht auf folgende Weise).

Sprecht nach Wörtern! **Im — Garten — sind — Nelken!** Wie heißt das erste Wort? — das zweite? — das dritte! — und das vierte? —

Zerlegt das erste Wort in seine Laute! — das zweite! — das dritte! — und das vierte! — Zerlegt den ganzen Satz in seine Laute! — Jetzt sollt ihr mir Wort für Wort dictiren, ich will den ganzen Satz an die Wandtafel schreiben! — Wie heißt das erste Wort unseres Satzes? — Werden wir **Im** mit einem kleinen oder großen Anfangsbuchstaben schreiben? — Warum mit einem großen Anfangsbuchstaben, es ist doch kein Name? — Welchen Buchstaben muß ich an **I** schreiben, damit es **Im** heißt? — Leset: **I, m = Im.** — Wie lautet das zweite Wort unseres Satzes? — Zerlegt das Wort **Garten**! — Was muß ich zuerst schreiben? — Werde ich dieses **G** groß oder klein schreiben müssen? — Warum mit einem großen **G**? — Wer kann ein großes **G** an die Wandtafel schreiben? Welchen Buchstaben muß ich an **G** schreiben? — Welchen dann? — 2c. 2c. — Leset: **G, a, r, t, e, n, = Garten.** — Wie heißt das dritte Wort? — das vierte? — Beide werden in ähnlicher Weise behandelt! — Nach jedem Satze wird ein Punkt gemacht! —

Anschluß der Wörter in der Fibel!

3) Zugaben.

Erzählungen.

1. Blutnelken am Falkenstein. (Eine Sage.)

In der Gegend von Tambach im Thüringer Walde, auf dem hohen Felsen Falkenstein, hat ehedem eine Burg gestanden. Der Burgherr aber war, wie viele damals, ein Raubritter, der die armen Bürger und Bauern umher plagte und plünderte, und der da erntete, wo er nicht gesäet hatte. Wenn Reisende durch den Thalgrund zogen, überfiel er sie, führte sie mit sich auf seine Burg, und wer nicht reiches Lösegeld zahlte, den ließ der Ritter vor der Burg ermorden, also daß das Blut den Felsen hinabfloß. Da thaten sich endlich die Nachbarn zusammen, erstiegen in blutigem Kampfe die Burg und stürzten den Burgherrn den thurmhohen

Felsabhang hinab, daß er zerschmetterte. Die stolze Burg wurde zerstört und ist seitdem vollends zerstäubt und verschwunden. Das Blut der Ermordeten aber wird noch jetzt am Berge gezeigt; weit herum ist der Boden geröthet von zahllosen Blutnelken; die sind, sagen die Leute, aus dem Blute entsprossen, das der Raubritter dort vergossen hat. So lebt die blutige That fort im Gedächtniß, aber das Werk des Uebelthäters ist von der Erde vertilgt. Solche Blutnelken mögen auch noch an anderen Burgen stehen.

L. Bechstein.

2. Das Nelkenbeet.

„O Mütterchen, gib jedem von uns ein Blumenbeet, mir eins, Gustav eins und Emma eins, damit wir die Blumen warten und pflegen können!" So sprach der kleine Fritz zu seiner Mutter, und die Mutter gewährte ihm seine Bitte und gab Jedem ein Blumenbeet voll schöner Nelken. Und die Kinder freuten sich sehr und sprachen: „Wenn erst die Nelken blühen, das wird eine Herrlichkeit sein!" Aber der kleine Fritz war ungeduldig und konnte die Zeit der Blüthen nicht erwarten, und er wünschte, daß seine Nelken zuerst vor allen anderen blühen möchten. Da trat er hinzu und nahm die Knospen in seine Hand, beschaute sie und freute sich sehr, wenn aus der grünen Hülle schon ein Blüthenblättchen roth oder gelblich hervorsah. Aber es währte ihm zu lange. Fritz brach daher die Knospen auf und löste die Blättchen alle auseinander. Nun rief er mit lauter Stimme: „Seht, meine Nelken blühen!" Allein als die Sonne darauf schien, neigten die Blumen ihre Köpfchen und trauerten sehr, und standen zerzaust und welk, ehe es Mittag war. Und Fritz weinte um sie. Aber die Mutter sprach: „Ungeduldiges Kind, siehe, du hast dir deine Freude selbst verdorben, weil du nicht warten gelernt hast."

Nach Kellner.

Bild XVIII: Die Rübe.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Rübe ist eine Pflanze; aber sie ist keine Blume. Die Wurzel ist ein Knollen in der Erde. Die Blätter, welche über der Erde sind, nennt man Kraut. Diese haben dicke Stengel, sind grün oder auch dunkelroth. Die Rübe ist lang, oben dick, unten dünn und hat viele feine Wurzelfasern. Die Rüben wachsen auf dem Felde und in dem Garten. Sie werden im Frühjahre gesäet und im Herbste ausgezogen und in den Keller gelegt. Es gibt gelbe, weiße und rothe Rüben. Die gelben Rüben (Möhren) essen die Kinder gern; sie werden gewaschen, geschabt, gekocht, geschnitten und gegessen. Roh werden sie dem Vieh gefüttert. Welche Thiere werden mit Rüben gefüttert? — Die rothen Rüben werden eingemacht und gegessen. — Zuckerrüben! —

Von unordentlichen Kindern sagt man: Sie werfen ihre Sachen wie Kraut und Rüben durcheinander.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Aus **u** wird **ü**!
ü = ein **u** und zwei Striche drauf!
b = ein **l** und Schlinge!
Vergleiche **b** mit **B**!
R = eine Schlinge, dann Bogen ab bis in die Mitte des Buchstabens, und wiederum Bogen ab, rechts auf!
Vergleiche **r** und **R**!
Aufstellung des Satzes: **Rüben stehen im Felde!**
Anschluß der Wörter in der Fibel! —

3) Zugabe.

Erzählung: Rübezahl.

Vor langer, langer Zeit wohnte in einem hohen Gebirge ein Mann, der wurde von den Leuten Zauberer genannt. Er kam von Zeit zu Zeit aus dem Berge hervor, um zu sehen, was die Menschen trieben. Einmal sah er auch eine schöne Königstochter. Die gefiel ihm sehr, daß er wünschte, sie möchte seine Gemahlin werden. Mit List suchte er sie in seine Gewalt zu bekommen. Er brachte sie in ein prächtiges Schloß unter der Erde, tief, tief in dem Berge. Aber so viel Schönes ihr auch der Berggeist darbot, sie wollte nicht seine Gemahlin werden. Sie konnte nicht fröhlich sein: denn sie sehnte sich nach menschlicher Gesellschaft. Da brachte ihr der Berggeist zwölf Rüben und einen Zauberstab und sprach: „Alles, was du dir wünschest, kannst du herbeizaubern, wenn du eine der Rüben mit diesem Stäbchen berührst. Sogleich machte die Prinzessin einen Versuch. Zuerst wünschte sie sich ihre liebste Gespielin herbei. Sie berührte eine Rübe mit dem Stabe, und sogleich stand die Freundin vor ihr. Voller Freude zauberte sie auch die andern herbei, und nun war sie wieder fröhlich. Aber da die Freundinnen doch immer nur Rüben waren, wurden sie bald welk und starben. Da war die Prinzessin wieder betrübt. Obgleich sie vom Berggeist immer neue Rüben erhielt, die sie in ihre Freundinnen verwandelte, blieb sie doch betrübt und bat den Berggeist, sie zu ihren Eltern zurückzubringen. Das that er aber nicht, sondern er bat sie unaufhörlich, seine Gemahlin zu werden. Da ersann sie eine List. Sie zauberte ein Vöglein herbei, das schickte sie mit einem Briefe an ihren Bräutigam, der ein reicher Fürstensohn war. Der sollte sie nach drei Tagen an einem bestimmten Orte erwarten. Dann stellte sie sich freundlich zu dem Berggeist und sagte, sie wolle seine Gemahlin werden, aber erst müsse er die Rüben, welche auf einem großen Felde standen, richtig zählen. Dazu, meinte sie, würde der Zauberer lange Zeit brauchen. So war es auch. Er verzählte sich oft, so daß er immer wieder von vorn anfangen mußte. Endlich hatte er richtig heraus, wieviel Rüben auf dem Felde standen. Er eilte nach dem Schlosse, aber die Prinzessin war fort über alle Berge. Sie hatte sich aus einer Rübe ein schneeweißes Roß gezaubert und war entflohen. Der Zauberer schaute durch sein Zauberglas, erblickte die Prinzessin in weiter Ferne, zog seine Siebenmeilenstiefeln an und eilte ihr nach. Aber sie war schon über die Grenze des Gebiets des Zauberers; dahin reichte seine Macht nicht. Aergerlich und beschämt ging er zurück in sein Schloß; die Prinzessin aber zog mit ihrem Bräutigam zu den Eltern. Beim Weggehen aber rief sie dem Zauberer spottweise nach: „Rübezahl, Rübezahl!“ Und so nennen den Berggeist noch heute alle Leute.

Nach Böhme.

Bild XIX: Der Jäger.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Jäger geht auf die Jagd. Er hat einen grauen Rock an mit grünem Besatze, eine Flinte oder Büchse auf der Schulter und einen Ranzen umhängen. Er nimmt einen Hund (Jagdhund, Dachshund ꝛc.) mit auf die Jagd, schießt Hasen, Rebhühner, Rehe, Hirsche, Füchse, wilde Enten ꝛc. — Der Jäger geht in den Wald, auf das Feld, an den Teich und sucht diese Thiere auf. Der Jäger ist oft auch Förster. Er gibt Achtung, daß im Forste (Walde) kein Holz gestohlen und kein Baum beschädigt wird. Wer dies thut, wird von ihm angezeigt und bekommt Strafe. —

Im Herbste oder bei Schnee im Winter werden große Jagden gehalten. Dann gehen viele Jäger zusammen auf die Jagd. Die Treiber jagen die Hasen etc. auf und treiben sie den Jägern zu. Die Thiere werden von den Jägern geschossen. Die geschossenen Thiere werden dann auf Wagen oder auf Schlitten nach Hause gefahren, — verkauft, gebraten und gegessen. Es gibt Hasen-, Reh- und Hirschbraten.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Aus a wird ä, indem man zwei Striche drauf setzt!

J (großes j) = ein J (großes i) und einen Strich durch!

j = auf, Schleife, Punkt!

Der Bindestrich zwischen ä und g ist zu verlängern, da die Kinder oft den letzten Abstrich und Bogen des ä als den ersten Theil des g ansehen, und diesen dann fehlen lassen.

Satz: **Jäger jagen Hasen.**

Anschluß der Wörter in der Fibel! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Ein Schaft und ein Rohr,
ein Schloß liegt davor,
ein Stock steckt daran,
greif's ja nicht an!

b) Erzählungen.

1. Rothkäppchen.

Es war einmal ein Kind, das hieß Rothkäppchen, und das war sehr schön. Es hatte eine alte Großmutter, die wohnte in einem großen Walde und war sehr gut, denn sie hatte dem Kinde das rothe Käppchen und noch vieles Andere geschenkt. Die Mutter hatte einmal Kuchen gebacken und sagte: „Rothkäppchen, trage der Großmutter von diesem schönen Kuchen hin; nimm ihr auch diesen Topf voll Suppe mit, daß sie sich daran labe; nimm dich aber unterwegs fein in Acht, lauf' auch nicht, daß du nicht etwa hinfällst und den Topf zerbrichst, und bleib' immer auf dem Wege, daß du nicht irre gehst.

Rothkäppchen ging fort. Im Walde begegnete ihm ein Wolf; es fürchtete sich aber nicht vor ihm.

Der Wolf sprach: „Guten Morgen, Rothkäppchen; wohin willst du schon so früh?"

Rothkäppchen antwortete: „Ich will zur lieben Großmutter; Mutter hat Kuchen gebacken, den will ich ihr bringen, und auch etwas Suppe dazu, daß sie sich stärken kann."

Der Wolf fragte wieder: „Wo wohnt denn deine Großmutter?" Und Rothkäppchen sagte: „Hinten im Walde, wo die große Eiche steht und der Hollunderbaum an der Hütte."

„Du könntest ihr wohl auch ein Sträußchen mitbringen", sprach der Wolf.

Rothkäppchen sah die schönen Blumen im Walde und dachte: Das wäre wohl gut. Es pflückte rothe Blumen und weiße und blaue, die dufteten sehr schön, und machte einen Strauß; dabei kam es aber vom Wege ab, und es währte lange, bis es wieder auf den rechten Weg kam.

In der Zeit war der Wolf zur Hütte gelaufen und klopfte an die Thür. „Wer

ist draußen?" rief die Großmutter. „Ich bin es ja, Rothkäppchen", sagte der Wolf; „ich bringe dir Kuchen und Suppe; mache doch die Thüre auf!"

Die Großmutter sagte: „Ich kann ja nicht vom Bett aufstehen, ich bin krank; drücke nur die Klinke, dann geht die Thüre auf." Der Wolf that das, ging in die Stube und verschluckte die Großmutter, dann zog er ihre Kleider an, setzte sich ihre Haube auf, legte sich in das Bett und deckte sich zu.

Nun kam Rothkäppchen auch. Es trat in die Stube, aber es wurde ihm ganz ängstlich; es ging zum Bette, aber die Großmutter sah ganz anders aus als sonst. „Ach, Großmutter", sagte das Kind, „wie siehst du doch so seltsam aus, du hast ja so große Ohren!" „Daß ich besser hören kann!" „Du hast ja so große Augen!" „Daß ich besser sehen kann!" „Großmutter, was für große Hände hast du!" „Daß ich dich besser anfassen kann!" „Aber Großmutter, was für ein entsetzlich großes Maul hast du!" „Daß ich dich besser fressen kann!" Und dabei sprang der Wolf aus dem Bette, verschlang Rothkäppchen und legte sich wieder in das Bett. Er hatte aber zu viel gefressen, schlief bald ein und schnarchte sehr.

Da kam der Jäger gegangen, hörte das Schnarchen und dachte: Du willst doch einmal sehen, wie es der alten Frau geht. Er trat in die Hütte und sah den Wolf im Bette liegen. Schnell nahm er seine Büchse, um ihn todt zu schießen; aber da fiel ihm ein: Am Ende hat das Unthier die alte Frau verschlungen, und wenn du ihn todtschießest, so muß sie auch sterben; er nahm also rasch sein Waidmesser und schlitzte sachte dem Wolfe den Bauch auf; da kam ein rothes Käppchen zum Vorschein, und schnell sprang Rothkäppchen aus dem Bauche und die Großmutter auch. Die dankten nun dem Jäger! Rothkäppchen aber lief hinaus und holte viele, viele Steine herein, die legten sie dem Wolfe in den Leib. Der wachte endlich auf, sprang schnell aus dem Bette, fiel aber nieder und war todt.

Nun waren Alle sehr froh. Der Jäger zog dem Wolfe die Haut ab und nahm sie mit; die Großmutter aß die Suppe und darauf den Kuchen, gab auch dem Kinde Etwas davon. Rothkäppchen sagte dann: „Lebe wohl, liebe Großmutter!" ging durch den Wald und nahm sich sehr in Acht, daß es nicht vom Wege käme. Es erzählte Alles der Mutter, und die war sehr glücklich, daß sie Rothkäppchen wieder hatte.

Fr. Hoffmann.

2. Der Wolf, der Fuchs und der Mensch.

Der Fuchs erzählte einmal dem Wolfe von der Stärke des Menschen; kein Thier könne ihm widerstehen, und sie müßten List gebrauchen, um sich vor ihm zu erhalten. Da antwortete der Wolf: „Wenn ich nur einmal einen zu sehen bekäme, ich wollte doch auf ihn losgehen." „Dazu kann ich dir helfen", sprach der Fuchs, „komm nur morgen früh zu mir, so will ich dir einen zeigen." Der Wolf stellte sich frühzeitig ein, und der Fuchs ging mit ihm an den Weg, wo der Jäger alle Tage herkam. Zuerst kam ein alter, abgedankter Soldat. „Ist das ein Mensch?" fragte der Wolf. „Nein", antwortete der Fuchs, „das ist einer gewesen." Darnach kam ein kleiner Knabe, der zur Schule wollte. „Ist das ein Mensch?" „Nein, das will erst einer werden." Endlich kam der Jäger, die Doppelflinte auf dem Rücken und den Hirschfänger an der Seite. Da sprach der Fuchs zum Wolf: „Siehst du, dort kommt ein Mensch, auf den mußt du losgehen, ich aber will mich fort in meine Höhle machen." Der Wolf ging nun auf den Menschen los; der Jäger, als er ihn erblickte, sprach: „Es ist schade, daß ich keine Kugel geladen habe", legte an und schoß dem Wolfe das Schrot in's Gesicht. Der Wolf verzog das Gesicht gewaltig, doch ließ er sich nicht abschrecken und ging vorwärts; da gab ihm der Jäger die zweite Ladung. Der Wolf verbiß den Schmerz und rückte dem Jäger doch zu Leibe, da zog aber dieser seinen Hirschfänger und gab ihm links und rechts ein Paar Hiebe, daß er über und über blutend und heulend zu dem Fuchse zurücklief. „Nun, Bruder Wolf", sprach der Fuchs, „wie bist du mit dem Menschen fertig geworden?" — „Ach", antwortete der Wolf, „so hab' ich mir die Stärke des Menschen nicht vorgestellt; erst nahm er einen Stock von der Schulter und blies hinein, da flog mir Etwas in's Gesicht, das hat mich ganz entsetzlich gekitzelt; darnach pustete er noch einmal in den Stock, da flog mir's um die Nase wie Blitz und Hagelwetter, und als ich ganz nahe war, da zog er eine blanke Rippe aus dem Leibe, damit hat er so auf mich losgeschlagen, daß ich beinahe todt wäre liegen geblieben."

Grimm.

3. Der Jäger und das Rebhuhn.

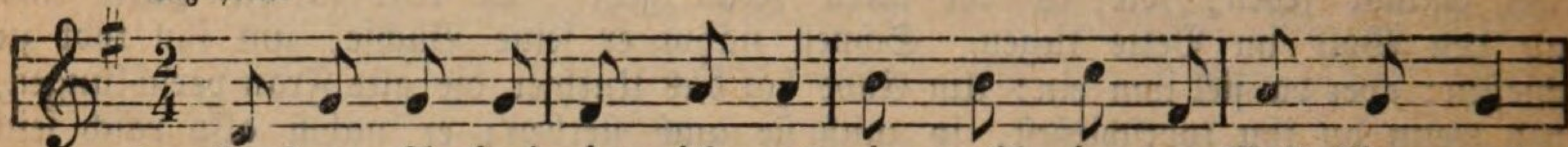
Das Rebhuhn ging aus dem Walde, da begegnete ihm der Jäger. „Ach, lieber Jäger“, sagte das Rebhuhn, „thu' doch meinen Kindern Nichts zu Leide! Sie sind doch gar zu schön, gewiß die schönsten im ganzen Walde.“ Und der Jäger sagte: „Nun, wenn ich deine Kinder sehen sollte, so will ich sie verschonen.“ Das Rebhuhn flog fröhlich hinaus auf Feld und Flur. Als es am Abend zurückkam, da sah es den Jäger wieder, und er trug die kleinen Rebhühner alle todt am Gürtel. „Ach, du falscher und grausamer Jäger“, jammerte das Rebhuhn; „warum hast du mir meine Jungen geschossen? Ach, meine Kinder! meine armen Kinder!“ Aber der Jäger sprach: „Du hast ja gesagt, deine Jungen seien die schönsten im Walde, und ich habe nur die häßlichsten, die grauen Thiere da, geschossen.“ Da sprach das Rebhuhn: „Weißt du denn nicht, daß jeder Mutter ihre eigenen Kinder am besten gefallen?“

Staub.

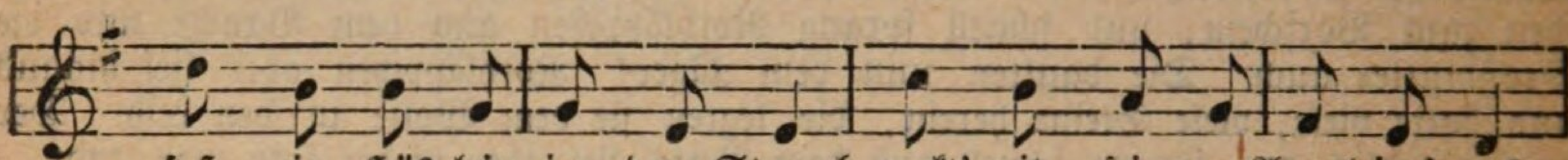
c) Zwei Lieder (zur Auswahl):

1. Jäger und Hase.

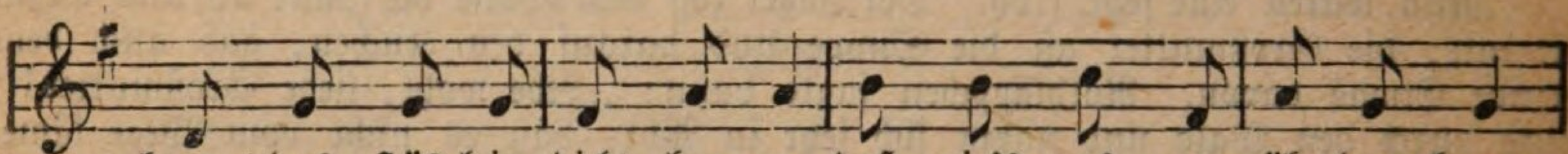
Erzählend.



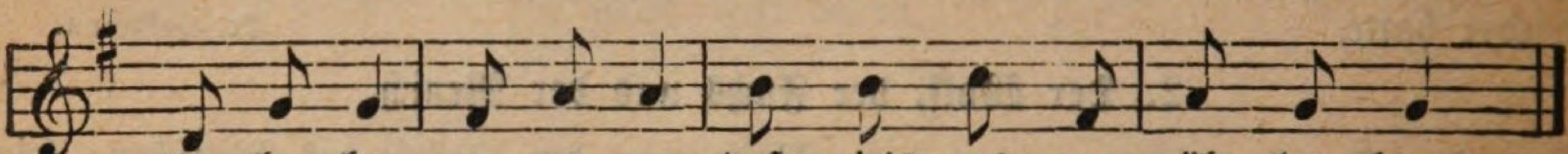
1. Ge=stern A=bend ging ich aus, ging wohl in den Wald hin=aus;



saß ein Häs=lein in dem Strauch, guckt' mit sei=nen Aeuglein 'raus;



kommt das Häs=lein dicht her=an, daß mir's was er=zäh=len kann,



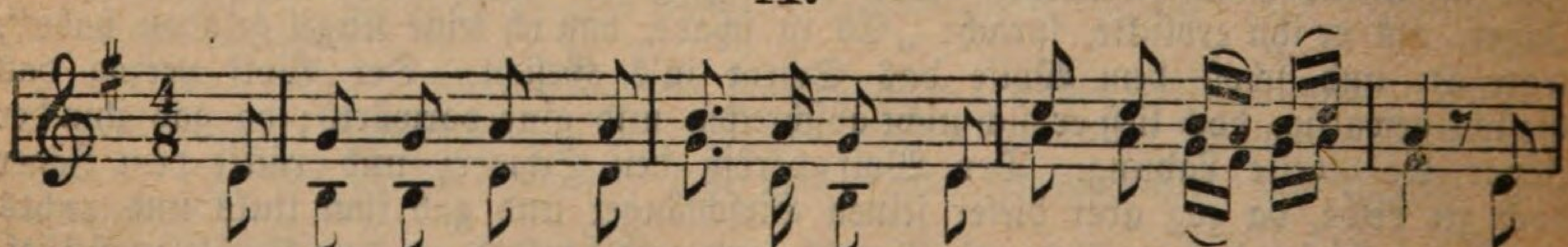
ha ha ha, m m m, daß mir's was er=zäh=len kann

2. Bist du nicht der Jägersmann, hetz'st auf mich die Hunde an? Wenn dein Windhund mich ertappt, hast du, Jäger, mich erschnappt. Wenn ich an mein Schicksal denk', ich mich recht von Herzen kränk'. Ach, ach, ach! — Weh', weh', weh'! — ich mich recht von Herzen kränk'.
3. Armes Häschen, bist so blaß! Geh' dem Bauer nicht in's Gras; geh' dem Bauer nicht in's Kraut, sonst bezahlst's mit deiner Haut; sparst dir manche Noth und Pein, kannst mit Lust ein Häslein sein! —
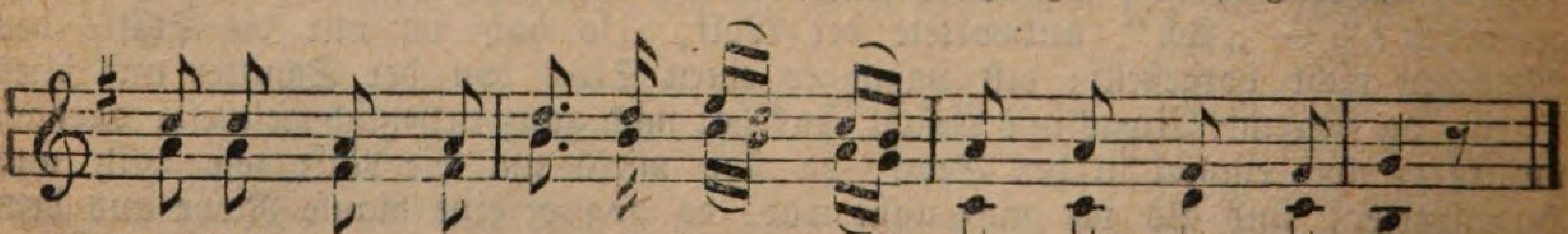
2. Der Stärkste.

(Entweder nach der einen, oder nach der andern Melodie.)

A.



1. Ein Mückchen fliegt im Sonnenschein vergnügt im lust'=gen Spiel. Ein



Sperling sitzt am nächsten Rain und nimmt es sich zum Ziel.

2. Das Mückchen fliegt von dannen rasch,
doch leider nicht so schnell:
Der Sperling fängt es, hasch, hasch, hasch!
verzehrt es auf der Stell'.

3. Ein Habicht hat von oben her
den Sperling schon bewacht,
er kommt in raschem Flug daher;
nun, Spatz, nimm dich in Acht!

4. Der Sperling fliegt von dannen frisch,
der Habicht hinterdrein;
er faßt den Sperling, risch, risch, risch!
und reißt ihn ganz entzwei.

5. Da langsam kommt der Jägersmann
mit dem Gewehr hervor;
er sieht den Habicht, schleicht sich an
und hebt das Feuerrohr.

6. Der Habicht, der ergreift die Flucht,
sowie er ihn gesehn:
da schießt der Jäger, piff, paff, puff!
Es ist um ihn gescheh'n.

7. Indessen zieht ein Wetter an,
es kommt der Wind gebraust,
und Alles eilt, so rasch es kann,
zurück zum sichern Haus.

8. Der Jäger sieht geschwind sich um, —
da schlägt der Blitz ihn todt;
der Donner prasselt, bum, bum, bum!
Der Stärkste ist doch Gott!

Fr. Gerstäcker.
(Aus den Bewegungsspielen von Köhler.)

B.

Nicht zu schnell.
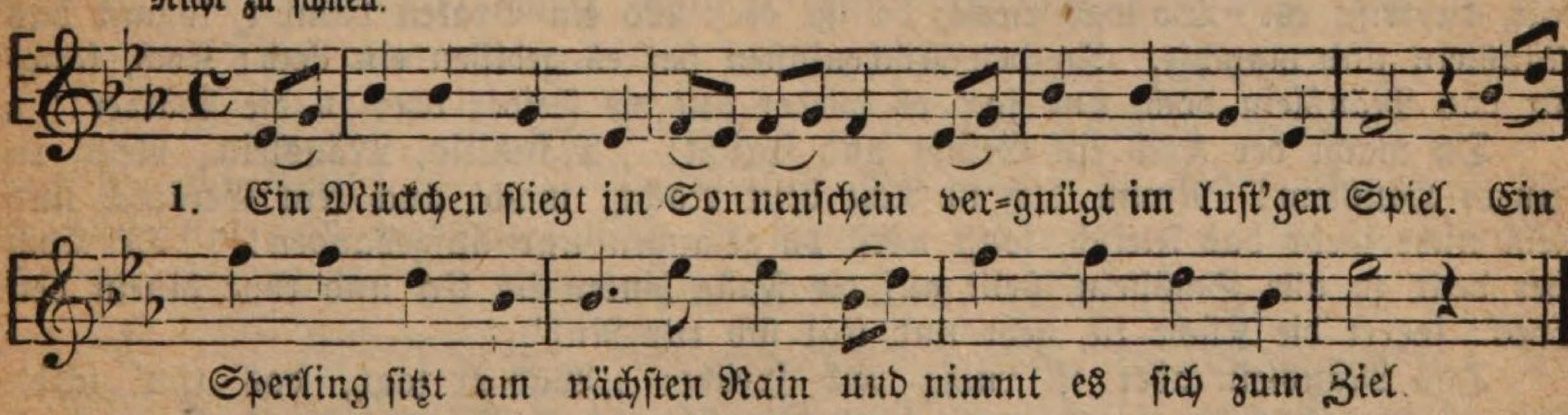


Bild XX: Die Mäuse. (Hausmaus.)

1) Anschauung und Besprechung.

Die Maus ist ein kleines Thier. Körpertheile! — Die Nase ist spitz, die Augen sind groß und schwarz, die Ohren sind dünn, der Hals ist kurz, der Schwanz lang und geschuppt. An den Vorderfüßen hat sie vier und an den Hinterfüßen fünf Zehen. Ihr Körper ist mit grauen Haaren bedeckt: sie hat ein graues Fell. Die Mäuse sind klein, munter, listig, naschhaft, gefräßig, — lieben auch Musik. Die

Maus kann laufen, springen, klettern. Sie nagt Löcher in den Boden, in Kästen ꝛc. Sie wohnt in einem Loche, dem Mauseloche, und hält sich in der Küche, in der Stube, in dem Keller auf. Sie frißt Fleisch, Brot, Kuchen, Butter, Käse, Wurst ꝛc. Deßhalb wird sie in der Mausefalle oder von der Katze gefangen, auch mit Gift getödtet. Welche Thiere fressen Mäuse?

Die Ratte ist viel größer als die Maus; sie hat einen sehr langen Schwanz und wird in der Rattenfalle ꝛc. gefangen.

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

Aus **au** wird **äu**! — Die Kinder sind aufmerksam zu machen, daß **äu** immer aus **au** abgeleitet wird; sie mögen daher sagen: **Mäuse** kommt von **Maus** her. Unterscheide **äu**, **ei** und **eu**, — **M**, **N** und **R**!

Sätze und Wörter in der Fibel!

Als Nebenübung: Aufstellung von Wörtern mit den Verkleinerungssylben **chen** und **lein**! aus **Maus**, **Haus**, **Baum**, **Kind**, **Ohr**, **Nase**, **Mund**, **Fuß**, **Tisch**, **Stuhl** ꝛc.

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Ich suche im Hause und im Felde mein Brot;
die Katze verfolgt mich und macht mir viel Noth.

b) Gedichte.

1. Frau und Mäuschen von Hey (Fibel, Abth. II, Nr. 15).

2. Vom Mäuslein.

Die Köchin spricht zum Koch: „Fang' mir das Mäuslein doch! Es ist Nichts sicher in Küch' und Keller, weder in der Schüssel noch auf dem Teller. Wo was liegt, da frißt es. Wo was riecht, da ißt es. Wo ein Braten dampft, kommt das Mäuslein und mampft. In den Küchenkasten hat es gebissen ein Loch; Koch, fang' mir das Mäuslein doch, und jag' es wieder auf die Felder oder in die Wälder!"

Da macht der Koch ein Gesicht und spricht: „Mäuslein, Mäuslein, bleib' in deinem Häuslein! Nimm dich in Acht heut Nacht; mach' auch kein Geräusch und stiehl nicht mehr das Fleisch, sonst wirst du gefangen und aufgehangen!" Der Koch aber deckt zu alle Schüsseln, stellt auf die Falle hinten im Eck und thut hinein den Speck; sperrt die Küche zu, geht und legt sich zur Ruh'.

Das Mäuslein aber ist ruhig und spricht: „Was er sagt, das thu' ich!" Aber es hat nicht lange gedauert, so kommt schon das Mäuslein und lauert und spricht: „Wie riecht der Speck so gut; wer weiß, ob's was thut! Nur ein wenig möcht' ich beißen, nur ein wenig möcht' ich speisen. Einmal ist keinmal!" So spricht das Mäuslein und schleicht, bis es die Falle erreicht; duckt sich und bückt sich; schmiegt sich und biegt sich; ringelt das Schwänzlein wie ein Kränzlein; setzt sich in's Eck und ergötzt sich am Speck; reißt, beißt und speist. Platsch! — thut's einen Knall und — zu ist die Fall'.

Das Mäuslein zittert vor Schrecken und möcht' sich verstecken; aber wo es will hinaus, ist zugesperrt das Haus. Es pfeift und zappelt, es kneift und krabbelt. Ueberall ist ein Gitter, und das ist bitter; überall ist ein Draht, und das ist schad'! Leider, leider! kann's Mäuslein nimmer weiter; wär's nur gewesen gescheidter!

Unterdessen wird es Morgen; da kommt die Köchin und will besorgen den Kaffee und den Thee; da sieht sie, was vorgegangen und wie das Mäuslein ist gefangen. Ganz sacht' schleicht sie hin und lacht: „Haben wir endlich erhascht das Mäuslein, das immer genascht? Siehst du: Einmal ist n i c h t keinmal! Wärst du geblieben in deinem Loch, gefangen hätte dich nicht der Koch!" Güll.

c. **Erzählung: Das Mäuslein und der Löwe.**

Ein Löwe lag einst im Walde und schlief. Da lief ein Mäuschen leichtsinnig über ihn hinweg, so daß er erwachte und das kleine Thierchen fing, weil es ihn in seiner Ruhe gestört hatte. „Du sollst dafür jetzt sterben!“ rief er mit furchtbarer Stimme. — „Ach“, sprach das zitternde Mäuschen, „seid nicht böse, Herr Löwe, und laßt mich kleines Thierchen doch leben! Es ist ja wirklich keine Ehre für Euch, ein armes Mäuslein getödtet zu haben.“ Da wurde der Löwe ruhig und ließ das Mäuslein leben. Froh schlüpfte dieses davon und rief dem Löwen zu: „Wenn ich Euch einmal einen Gefallen thun kann, so will ich es mit Freuden thun.“ Nicht lange darauf hatte sich der Löwe in dem Netze des Jägers gefangen und konnte sich daraus gar nicht wieder losmachen; denn die Knoten und Stricke waren sehr fest. Da fing der große Löwe an, vor Angst laut zu brüllen, daß sich alle Thiere des Waldes furchtsam verkrochen. Nur unser Mäuschen verkroch sich nicht, sondern sprach zu ihm: „Weil Ihr mich neulich nicht aufgegessen habt, will ich Euch heute bald helfen; seid aber nur recht ruhig und haltet still.“ Und schnell fing es an, mit seinen scharfen Zähnchen das Netz zu zerbeißen, die Oeffnung immer größer zu machen, und es dauerte gar nicht lange, da war der Löwe frei. Im Weggehen dankte er der kleinen Maus sehr und sprach: „Ich habe jetzt gesehen, daß der Kleine und Schwache doch auch dem Größten nützlich sein kann!“ Chr. Schmid.

Bild XXI: Der Wagen.

1) Anschauung und Besprechung.

Dieser Wagen hat zwei Leitern, vier Räder und eine Deichsel. Es ist ein Leiterwagen. Die Leitern liegen auf den beiden Achsen, an denen die Räder befestigt sind. An der Vorderachse sind die Vorderräder; an der Hinterachse die beiden Hinterräder. Die Hinterräder sind größer als die Vorderräder. Das Rad ist von Holz; es hat eine Nabe, Speichen und Felgen. Die Felgen sind mit einem eisernen Reife beschlagen. Das Rad ist rund. In der Nabe steckt ein Theil der Achse. An der Vorderachse ist die Deichsel. An der Deichsel befindet sich die Waage, an welche die Pferde gespannt werden. Die Vorderachse ist beweglich, um den Wagen lenken zu können. Die Hinterachse ist mit der Vorderachse durch den Langbaum verbunden. Sie ist an dem Gestelle befestigt, also unbeweglich. Die hölzernen Theile des Wagens macht der Wagner oder Stellmacher, die eisernen Theile arbeitet der Schmied oder Schlosser.

Der Wagen dient zum Fahren, ist also ein Fahrzeug. Welche Thiere spannt man an den Wagen? — Was geschieht, wenn die Thiere den Wagen ziehen? — Was fährt man auf dem Leiterwagen? — Ein Wagen, auf dem Sand, Steine, Fässer 2c. gefahren werden, heißt Arbeitswagen. — Ein Wagen, in dem Personen gefahren werden, heißt Personenwagen. Kutschen, Chaisen und Droschken sind Personenwagen. Gibt es außer dem Wagen noch andere Fahrzeuge? —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

𝔚 = eine Schleife und ein 𝔙 dran!
Satz und Wörter!

3) Zugaben.

Räthsel.

1. Viere müssen rundum sich dreh'n,
   soll ich von meiner Stelle geh'n.
2. Zwei kleine mit zwei großen
   laufen auf allen Straßen;
   laufen die großen auch noch so sehr,
   die kleinen kommen doch noch eh'r.

Bild XXII: Das Schwein.

1) Anschauung und Besprechung.

Das Schwein ist ein Thier, und da es vier Füße hat, ist es ein vierfüßiges Thier. Körpertheile! — Am großen, langen Kopfe befinden sich: der Rüssel mit den beiden Nasenlöchern, zwei kleine Augen, eine breite Stirne und große Ohren (Schlappohren). Im Maule ist eine Zunge, sind Zähne. Der Eber hat im Unterkiefer auf jeder Seite einen langen, gebogenen Zahn (Hauer). Zwischen Kopf und Rumpf befindet sich der kurze, steife Hals. Das Schwein hat vier Beine, und an jedem Fuße vier Zehen mit starken Klauen oder Hufen, — und ein dünnes Ringelschwänzchen. Es wird nicht sehr groß, aber recht fett und schwer. Sein Körper ist mit steifen Haaren, Borsten, bewachsen. Es wühlt und wälzt sich gern im Schlamme, in Pfützen, — ist also sehr unreinlich, aber auch sehr gefräßig und dumm. Es kann schreien, grunzen, knurren, wühlen, schmatzen und schwimmen. Das Schwein wird im Schweinestalle oder Schweinekoben gehalten, aber auch in Heerden in's Freie getrieben. Dies sind zahme Schweine. Außer diesen gibt es auch noch Schweine in Wäldern — wilde Schweine.

Die zahmen Schweine füttert man mit gekochten Kartoffeln, Kleie, Schrot, Spülicht ꝛc. Im Freien fressen sie: Gras, Eicheln, Wurzeln, Würmer, Schnecken, Mäuse, selbst Fleisch. Jetzt sind manche Schweine krank (Trichinen). — Das Schwein ist dem Menschen sehr nützlich durch sein Fleisch und Fett, wie durch seine Borsten. Der Metzger schlachtet es. Das Fleisch des Schweines wird frisch, gesalzen und geräuchert gegegessen. Man bekommt Würste (Brat-, Leber-, Blut-, Cervelat-Würste), Schinken und Speck. — Aus den Borsten macht der Bürstenbinder Bürsten und Pinsel; der Schuhmacher braucht sie an seinem Pechdrahte.

2) Sprech-Schreib-Leseunterricht.

w = auf, ab, dann **v**!

Vergleiche **w** und **W**; **sch** und **Sch**!

Satz und Wörter!

Auf die Consonantenverbindungen: **Schw**, **schw**, **Schm**, **schm**, **Schn**, **schn**, **Schr**, **schr**, ist ein besonderes Gewicht zu legen, und es sind deßhalb mehrfache Uebungen vorzunehmen.

3) Zugaben.

a) Gedicht: Vom Schweinchen, das in die Schule gehen will.

Die Kinder geh'n zur lieben Schule;
das Schweinchen liegt im Düngerpfuhle
und schreit und grunzt: „Hört! hört! hört! hört!"
Es wäre gar gern auch gelehrt.
Es schnuppert an dem Bücherränzchen,
es wackelt mit dem Ringelschwänzchen,
und springet spornstreichs hinterdrein,
will in die Schule mit hinein.
Der Lehrer sagt: „Ei, liebes Schweinchen,
wie schmutzig sind doch deine Beinchen,
dein Mund ist auch nicht säuberlich;
ich dächte doch, — erst wüsch'st du dich!" —

* * *

Gewöhne dich an Reinlichkeit:
Rein sei Gesicht und Hand,
und rein sei Wäsch' und Kleid!

Erzählungen.

1. Der Schweinedieb.

Eines Abends kamen zwei Bärentreiber mit einem Tanzbären in ein Dorf und blieben in dem Wirthshause über Nacht. Der Wirth hatte eben sein großes Mastschwein geschlachtet und sperrte den Bären in den leeren Schweinestall.

Um Mitternacht kam ein Dieb und wollte das Schwein stehlen. Er wußte Nichts davon, daß man dasselbe geschlachtet und den Bären in den Stall gesperrt hatte, machte daher leise die Stallthüre auf und griff hinein. Der Bär aber verstand wenig Spaß, packte mit seinen Tatzen, fürchterlich brummend, den Dieb und ließ ihn nicht mehr los.

Dieser schrie vor Schrecken und Schmerz so entsetzlich, daß alle Leute im Wirthshause erwachten und zum Schweinestall eilten. Die Bärentreiber rissen mit vieler Mühe den Dieb aus den Klauen des grimmigen Thieres, und im Gefängniß empfing er die Strafe für sein Diebsgelüste. Schmid.

2. Der Irrthum.

Zwei Knaben aus der Stadt verirrten sich in einem Walde und blieben dort in einem unansehnlichen, einsamen Wirthshause über Nacht.

Um Mitternacht hörten sie in der nächsten Kammer reden. Beide hielten sogleich die Ohren an die hölzerne Wand und horchten. Da vernahmen sie deutlich die Worte: „Frau, schüre morgen frühe den Kessel; ich will unsere zwei Bürschlein aus der Stadt schlachten."

Die armen Knaben empfanden einen Todesschrecken. „O Himmel, dieser Wirth ist ein Menschenfresser!" sagten sie leise zu einander und sprangen Beide zum Kammerfenster hinaus, um zu entlaufen. Allein von dem Sprunge thaten ihnen die Füße so wehe, daß sie fast nicht mehr gehen konnten, und überdies war das große Hofthor fest verschlossen.

Da krochen sie zu den Schweinen in den Stall und brachten die Nacht in Todesängsten zu. Am Morgen kam der Wirth, machte die Stallthüre auf, wetzte sein Messer und rief: „Nun, ihr Bürschlein, heraus; eure letzte Stunde ist gekommen!"

Beide Knaben erhoben ein Jammergeschrei und flehten auf den Knieen, sie doch nicht zu schlachten. Der Wirth wunderte sich, sie im Schweinestalle zu finden, und fragte sie, warum sie ihn für einen Menschenfresser hielten.

Die Knaben sprachen weinend: „Ihr habt ja heute Nacht selbst gesagt, daß ihr uns diesen Morgen schlachten wolltet." Allein der Wirth rief: „O ihr thörichten Kinder! Euch habe ich ja nicht gemeint. Ich nannte nur meine zwei Schweinlein, weil ich sie in der Stadt gekauft habe, im Scherze meine zwei Bürschlein aus der Stadt. So geht's aber, wenn man horcht." Aus Lese-Freude.

Bild XXIII: Die Raupe.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Raupe hat einen Kopf, einen Rumpf und viele Beine. Wie sieht diese Raupe aus? — Es gibt kleine und große, rothe, grüne, braune, schwarze, bunte, glatte und behaarte Raupen; sie haben Streifen, Flecken und Punkte von verschiedenen Farben. Die Raupen fressen Blätter und Blüthen. Im Herbste puppen sie sich ein, und im Frühjahr kommt aus der Puppe ein Schmetterling hervor. Der Schmetterling hat einen Kopf, einen Leib, vier Flügel, sechs Füße. Am Kopfe sind zwei Fühlhörner. Sie fliegen auf Blumen, stecken ihren kleinen Saugrüssel, welcher vorn am Kopfe sich befindet, in die Blumen und saugen den süßen Blumensaft. Einen Mund, Zähne und eine Zunge haben sie nicht. Ehe es Winter wird, sterben sie; manche leben sogar nur wenige Tage. Vorher aber legen sie Eier. Aus den Eiern kommen im Frühjahr wieder Raupen. Es gibt gelbe, weiße, blaue, rothe und bunte Schmetterlinge. Der weiße Schmetterling heißt auch Weißling; der gelbe heißt Citronenfalter; andere heißen Todtenkopf, Schwalbenschwanz 2c.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

p = auf, ab, Bogen auf, links herum, große Schleife dran! Vergleiche das weiche (schwache) b mit dem harten (starken) p! Satz und Wörter! —

3) Zugaben.

Erzählungen.

1. Das Raupennest.

Karl sah in einer Gartenecke einen Nesselbusch, der ganz mit Raupen bedeckt war. Es waren lauter häßliche, schwarze Thiere mit stachlichtem Rücken und grünen Streifen zwischen den Stacheln. „Soll ich die Raupen todttreten?“ fragte Karl seinen Vater. „Nein“, sagte der Vater, „denn, wie du siehst, nähren sie sich von den Nesseln, sind also nicht schädlich. Wenn sie aber auf einem Kirschbaume säßen, dann dürftest du sie als schädliche Thiere todttreten. Nimm sie mit nach Hause und füttere sie.“ Freudig trug der Knabe die Raupen nach Hause, steckte sie mit den Nesseln in ein großes Glas und band ein Papier darüber. In das Papier stach er kleine Löcher, damit die Raupen nicht ersticken, und freute sich nun, wie die Raupen ein Blatt nach dem andern abfraßen. Am andern Tage nach dem Frühstücke fragte der Vater: „Hast du denn deinen Raupen auch Frühstück gegeben?“ „O“, sagte Karl, „die Raupen haben noch das ganze Glas voll Nesseln!“ „Aber sieh sie an“, sagte der Vater, „ob sie nicht ganz vertrocknet sind. Dürre Nesseln können die armen Thierchen doch nicht fressen. Du hast die Gäste einmal angenommen, nun ist es deine Pflicht, sie zu ernähren; denn sie selber können es doch nicht mehr.“ Da vergaß Karl seine Pfleglinge nicht wieder.

Am sechsten Tage wollte er ihnen wieder Futter geben, aber, o Wunder! da er das Papier wegnehmen wollte, hatten sich alle Raupen daran gehängt. Theils am Papiere, theils am Glase saßen sie mit den Hinterfüßen so fest, als wenn sie angeleimt wären. Besorglich fragte Karl seinen Vater: „Ach, was fehlt doch meinen Räupchen, lieber Vater? Ich habe sie doch alle Tage ordentlich gefüttert, und nun werden sie mir doch wohl sterben!“ — „Sei ruhig“, antwortete der Vater, „sie werden nicht sterben, sondern dir noch viele Freude machen. Laß sie nur ungestört

hängen.“ Das that Karl und machte ganz behutsam das Glas wieder zu. Kaum war er am folgenden Morgen aus dem Bette, so lief er zu dem Glase, und sieh, da gab es schon wieder etwas Neues. Die Raupen waren verschwunden, und nun hingen lauter länglichrunde Püppchen da, mit einer kleinen Krone auf dem Kopfe. Sie lebten und bewegten sich hin und her. Karl machte große Augen, schlug die Hände zusammen und wußte nicht, was er dazu sagen sollte. Endlich rief er: „Vater! Vater! komm geschwind her und sieh, was aus meinen Raupen geworden ist!“ — „Hab' ich es dir nicht gesagt“, antwortete der Vater, „daß dir die Raupen noch viele Freude machen würden? Betrachte sie nur recht genau; sie haben ihre Häute abgestreift, die du hier hängen siehst, und haben sich verwandelt in Dinge, die man Puppen nennt. Laß sie nur ruhig hängen und sieh alle Tage nach dem Glase. Vielleicht erblickst du bald wieder einmal Etwas, was dir große Freude macht.“

Es traf richtig ein, nur währte es dem ungeduldigen Knaben zu lange. Schon waren viele Wochen vergangen, als Karl einmal wieder nach seinem Glase sah. Und was erblickte er? Da war Alles voll schöner, bunter Schmetterlinge in dem Glase. „Ach, sieh doch, liebster Vater“, rief er, „was in meinem Glase ist!“ Lächelnd kam der Vater, und als sie nun beide genauer zusahen, erblickten sie ein neues Wunder. Ein Schmetterling, der in einer Puppe steckte, drückte mit seinen zarten Füßchen die Puppe von einander und kroch heraus. Seine Flügel waren ganz klein und zusammengerollt. Er lief geschwind im Glase hinauf und hing sich an das Papier. Seine Flügel wuchsen fast zusehends, und nach einer Viertelstunde hingen sie vollständig da. — So ging es nun den ganzen Vormittag. Immer ein Schmetterling nach dem andern kroch aus seiner Puppe heraus. Nach Tische waren sie alle ausgekrochen. — „Nun kannst du dir noch eine Freude machen“, sagte der Vater. „Nimm das Glas, trage es in den Garten, mache es auf und gib den Schmetterlingen die Freiheit.“ Karl that es und freute sich unbeschreiblich, als er sah, wie die Schmetterlinge herausflatterten und von einer Blume zur andern flogen. Wenn er hernach im Garten umherging und einen braunen Schmetterling mit schwarzen Flecken und einer blauen Kante sah, freute er sich allemal. „Du bist gewiß aus meinem Glase!“ dachte er.

Nach Salzmann.

2. Die drei Schmetterlinge.

Es waren einmal drei Schmetterlinge, ein weißer, ein rother und ein gelber, die spielten im Sonnenschein und tanzten von einer Blume zur andern. Und sie wurden gar nicht müde, so gut gefiel es ihnen. Da kam auf einmal der Regen und machte sie naß. Als sie das spürten, wollten sie nach Hause fliegen, aber die Hausthüre war zugeschlossen, und sie konnten den Schlüssel nicht finden. So mußten sie außen stehen bleiben und wurden immer mehr naß. Da flogen sie hin zu der gelb- und rothgestreiften Tulpe und sagten: „Tulipanchen, mache uns ein wenig dein Blümchen auf, daß wir hineinschlüpfen und nicht naß werden.“ Die Tulpe antwortete: „Dem Gelben und dem Rothen will ich wohl aufmachen, aber den Weißen mag ich nicht.“ Aber die Beiden, der Rothe und der Gelbe, sagten: „Nein, wenn du unseren Bruder, den Weißen, nicht mit aufnimmst, so wollen wir auch nicht zu dir.“ Es regnete aber immer ärger, und sie flogen zu der Lilie und sprachen: „Gute Lilie, mach' uns dein Blümchen ein wenig auf, daß wir hineinschlüpfen und nicht naß werden.“ Die Lilie aber antwortete: „Den Weißen will ich wohl aufnehmen, denn er sieht gerade so aus wie ich, aber die Andern mag ich nicht.“ Da sagte der Weiße: „Nein, wenn du meine Brüder nicht mit aufnimmst, so mag ich auch nicht zu dir. Wir wollen lieber zusammen naß werden, als daß Einer die Andern im Stiche läßt.“ Und so flogen sie weiter.

Allein die Sonne hinter den Wolken hatte gehört, wie die drei Schmetterlinge so gute Geschwister waren und so fest zusammenhielten. Und sie drang durch die Wolken hindurch und verjagte den Regen und schien wieder hell in den Garten und auf die Schmetterlinge. Es dauerte nicht lange, da hatte sie ihnen die Flügel getrocknet und ihren Leib erwärmt. Und nun tanzten die Schmetterlinge wieder wie vorher und spielten, bis es Abend war. Dann flogen sie zusammen nach Hause und schliefen.

Curtman.

Bild XXIV: Der Pudel.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Pudel ist ein Hund. Körpertheile desselben! — An dem Kopfe hat der Pudel ein Maul mit scharfen Zähnen und mit einer langen Zunge, eine stets feuchte Nase mit zwei Nasenlöchern, zwei braune, runde Augen, lang herabhängende Ohren und einen Bart. Der Schwanz ist lang, buschig; er trägt ihn aufrecht. Der Pudel hat zwei Vorder- und zwei Hinterbeine. An einem Vorderfuße hat er vier Zehen, an einem Hinterfuße fünf. Der Körper ist mit langen, zottigen Haaren bedeckt. Der Pudel ist ein kluges, treues, gehorsames, wachsames 2c. Thier. Er schwitzt nie; wird ihm zu warm, so läßt er seine Zunge aus dem Maule heraushängen. Er kann bellen, laufen, schwimmen 2c. und auch Kunststücke machen. — Er frißt Brot, Fleisch, Milch 2c. und säuft sehr oft Wasser. Er bewacht das Haus, zieht den Wagen und erfreut uns durch seine Kunststücke. Durch welche? — Nennt andere Hunde! — Weßhalb hält man Hunde? —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

P = Bogen auf, tief ab, Bogen, Schleife!
Vergleiche p und P; B und P! (Aussprache und Schreibung!)
Satz und Wörter. —

3) Zugaben.

a) Fabel: **Der naschhafte Pudel** von Hey (siehe Fibel, Abth. II, Nr. 11).

b) Erzählungen.

1. Der treue Hund.

Ein Kaufmann hat auf dem Lande Geld eingenommen und reitet auf seinem Pferde nach Hause in die Stadt. Nebenher läuft sein treuer Hund. Sein Weg führt durch einen Wald. Lange ist er geritten, da kommt er an eine Quelle. Durch den langen Ritt müde geworden, steigt er vom Pferde, stärkt sich durch einen frischen Trunk, legt sich dann unter einem Baume auf seinen Mantelsack mit dem Gelde, ruht aus und schläft ein. Der treue Hund bewacht seinen Herrn und dessen Geld. Nachdem der Kaufmann wohl eine halbe Stunde geschlafen hat, wird er durch den Gesang eines Vogels geweckt. Der Gesang ist so wundervoll, daß er Alles darüber vergißt, sein Pferd besteigt und weiter reitet. Sein Hund bellt neben ihm her. Anfangs achtet er nicht auf denselben; der Hund aber hört nicht auf zu bellen, trotzdem daß der Kaufmann ihn mit Worten, wie er sonst zu thun pflegte, beruhigt. Er springt an dem Pferde in die Höhe, legt sich vor ihm nieder, um es am Weitergehen zu hindern, bellt so stark, daß ihm die Stimme ausgeht, ja beißt es mehrere Male und macht es endlich durch sein Toben scheu. Der Kaufmann ist ganz erstaunt über das sonderbare Benehmen seines sonst so verständigen Lieblings, der sich durch Nichts beruhigen lassen will, und kommt endlich auf den Gedanken, derselbe sei toll geworden. Jetzt reitet er durch ein Wasser und merkt auf den Hund, ob er sich, wie sonst, durch Saufen erquicken werde. Nein, er thut es nicht und setzt sein ruheloses Treiben fort. „Dein Hund ist toll“, ist ihm jetzt zur Gewißheit geworden. Die Angst ist nun mächtiger als die Liebe zum Hunde; er ergreift die Pistole, drückt sie auf seinen Hund ab und gibt dem Pferde die Sporen, um den Tod seines treuen Gefährten nicht zu sehen. Heulend stürzt der Hund nieder, — eine Weile hört er ihn noch winseln und wimmern. Noch einmal muß

er seinen Liebling sehen; er wendet sich um und sieht den Hund sich mühsam, aus einer tödtlichen Wunde blutend, auf demselben Wege zurückschleppen, auf dem er gekommen ist. Langsam reitet er jetzt nach. Er folgt ihm bis zur Quelle — und hier wird ihm klar, was sein treuer Hund mit seinem Toben gewollt hat. Der Sack mit dem Gelde liegt noch an der Quelle, der sterbende Hund neben ihm, um wenigstens das Eigenthum seines Herrn noch so lange zu bewachen, als er lebt. Als der Hund seinen Herrn erblickt, wedelt er mit dem Schwanze, leckt noch einmal seine Hand und — stirbt.

2. Spitz und Pudel.

„Hör', Spitzchen", spricht Pudelchen, „es ist schon recht dunkel, und der Herr kann uns nicht mehr sehen."

Spitzchen antwortet: „Wie soll er uns denn sehen können, wenn es so sehr dunkel ist?"

„Nun!" fährt Pudelchen fort, „da können wir uns einmal recht lustig machen. Ich weiß ein Loch im Hofe, wo wir durchkriechen können. Dann wollen wir uns einmal auf den Gassen und in den Gärten nach Herzenslust auslaufen, und wenn du willst, so laufen wir auch auf das Feld, ja bis auf das nächste Dorf, welches eben nicht weit ist, — und bellen wollen wir, daß man es eine Stunde weit hören soll. Alle Leute sollen aus dem Schlafe fahren und denken, es seien Diebe da."

Spitzchen antwortete dem Pudel nicht, sondern geht hin und legt sich in seine Hütte. — —

Der Pudel folgt dem Spitze nach, stellt sich vor seine Hütte hin und spricht: „Du antwortest mir nicht. — Du willst wohl nicht mitgehen?"

„Du bist böse!" antwortete der Spitz, „und mit den Bösen soll man keine Gemeinschaft haben."

„Ich böse? erwidert der Pudel, „ei warum nicht gar. Ich will mir ja nur eine Lust machen."

„Das ist eine schlechte Lust, wenn du die Leute aus dem Schlafe aufschrecken willst", antwortete der Spitz. „Man muß sich keine Lust machen, die Andern schadet, und wobei man seine Schuldigkeit vergißt. Du willst Haus und Hof verlassen, die du bewachen sollst, und wofür dich der Herr ernähret, blos um dir eine Lust zu machen. Nimm dich in Acht, daß sie dir nicht das Fell ausklopfen."

Der Pudel brummt ein wenig in sich hinein, aber er legt sich doch in seine Hütte und läuft nicht umher. — —

„Wir können uns Jeder eine Wurst holen", sagt am folgenden Tage der Pudel zum Spitz.

„Liegt denn die Straße voller Würste?" fragt der Spitz.

„Behüte!" antwortet der Pudel; „aber in Schlächters Hause auf dem Tische der Hausflur liegen sie. Wir passen die Zeit ab, wo der Schlächter nicht da ist, da klink' ich die Hinterthüre auf — denn das habe ich gelernt —, Jeder nimmt sich eine Wurst, und dann, heidi! fort damit."

„Eine Wurst hätte ich auch wohl gern", sagt der Spitz; „aber mit Spitzbubenkünsten mag ich sie doch nicht erwerben." —

Auf einmal hieß es: „Der Pudel ist todtgeschlagen!" Das machte, er hatte dem Schlächter von Zeit zu Zeit eine Wurst weggeholt. Da hat der Schlächter eines Tages im Versteck aufgepaßt. Der Pudel ist gekommen, hat die Thür aufgeklinkt und eine Wurst genommen. Darauf ist der Schlächter herzugesprungen und hat den Pudel mit dem großen Fleischbeil erschlagen. Er war erschlagen und also todt, Spitzchen aber lebte noch lange und war seinem Herrn sehr werth.

Das macht: „Ehrlich währt am längsten, aber das Böse nimmt nimmer ein gutes Ende."

3. Der alte Hofhund.

Es hatte ein Bauer einen treuen Hund, der hieß Sultan. Dieser war alt geworden, so daß er Nichts mehr recht packen konnte. Da sprach der Bauer einmal zu seiner Frau: „Den alten Sultan schieß' ich morgen todt, der ist zu Nichts mehr nütze." Der Frau that der Hund leid und sie antwortete: „Er hat uns so lange Jahre gedient, daß wir ihm könnten das Gnadenbrod geben." — „Ei was", sprach der Mann, er hat keinen Zahn mehr im Maule, und kein Dieb

fürchtet sich vor ihm; hat er uns gedient, so hat er auch seine guten Mahlzeiten dafür gekriegt; jetzt taugt er nichts mehr und da kann er abgehen."

Der Hund, der nicht weit davon lag, hatte Alles mit angehört, erschrack und war sehr traurig, daß morgen sein letzter Tag sein sollte. Nun hatte er einen guten Freund, das war der Wolf; zu dem ging er Abends hinaus in den Wald und erzählte, was für ein Schicksal ihm bevorstehe. „Mache dir keine Sorgen", sprach der Wolf, „ich weiß einen guten Rath. Morgen ganz früh geht dein Herr mit seiner Frau in das Heu und sie nehmen ihr kleines Kind mit. Das legen sie bei der Arbeit hinter die Hecke in den Schatten, da lege dich daneben, gleich als wolltest du es bewachen. Dann will ich aus dem Walde kommen und das Kind rauben, du mußt mir nachspringen mit allen Kräften, als wolltest du mir es wieder abjagen. Ich lasse es fallen, und du bringst es wieder; dann glauben sie, du hättest es gerettet, und sind viel zu dankbar, um dir Etwas zu thun; im Gegentheil, du kommst in völlige Gnade und es wird dir an Nichts fehlen."

Der Vorschlag gefiel dem Hunde, und wie er ausgedacht war, so wurde er auch ausgeführt. Der Bauer staunte, wie er den Wolf mit dem Kinde durch das Feld laufen sah; als es aber der alte Sultan zurückbrachte, da war er froh und sprach: „Dir soll nichts Böses widerfahren, du sollst das Gnadenbrot haben, so lange du lebst!" Dann sagt er zu seiner Frau: „Geh' gleich heim und koche dem alten Sultan einen Mehlbrei, den braucht er nicht zu beißen, und mein Kopfkissen schenke ich ihm auch zu einem weichen Lager." Von nun an hatte es der Sultan so gut, als er es sich nur wünschen konnte. Der Wolf besuchte ihn und freute sich, daß es so wohl gelungen war. „Hör', Landsmann", sprach er, „du wirst doch ein Auge zudrücken, wenn ich deinem Herrn ein fettes Schaf wegholen kann? Es wird einem heutzutage schwer, sich durchzuschlagen." — „Nein", antwortete der Hund, „meinem Herrn bin ich treu, das kann ich nicht zugeben." —

Der Wolf indessen meinte, das wäre kein Ernst, und kam in der Nacht, den guten Bissen abzuholen; aber der treue Sultan hatte dem Herrn Alles angezeigt, so daß dieser in der Scheune aufpaßte und dem Wolf garstig die Haare kämmte.

4. Der kluge Spitz.

In einer stürmischen Regennacht ging ein Arzt nach Hause, als er plötzlich zwischen dem Brausen des Windes und dem Geplätscher des strömenden Wassers wimmernde Töne zu vernehmen glaubte. In der Dunkelheit näherte er sich dem Orte und entdeckte in der Gosse einen Hund, der halbtodt dalag und dem Sterben nahe schien. Der mitleidige Arzt zog ihn heraus, trug ihn zu einer Laterne und sah, daß es ein kleiner Spitz war, der, blutend und voll Schmutz, nur schwache Zeichen des Lebens gab. Sein Kopf war beschädigt und ein Vorderfuß gebrochen. Der Arzt bedachte sich keinen Augenblick, wickelte den Spitz in sein Taschentuch und ging nach Hause.

Hier reinigte er den Hund, verband ihm die Wunden und pflegte ihn sorgfältig. Mit seinen treuen, klugen Augen blickte der Spitz seinen Wohlthäter dankbar an und liebkoste ihn.

Drei Wochen wurde er so sorgsam behandelt, und endlich war er völlig hergestellt. Sein Bein war wieder ganz, und lustig bellend sprang er dem Arzte entgegen, wenn dieser von seinen Geschäften nach Hause kam. Der Arzt wollte den kleinen Spitz auch ferner behalten, aber eines Tages, als man ihm die Thür öffnete, lief er davon und kam nicht wieder.

Der Arzt war über diese Undankbarkeit betrübt und ärgerlich und konnte sie nicht vergessen.

Nach einigen Tagen hörte der Arzt auf der Straße an der Hausthüre ein heftiges Gebell und Geheul und erkannte verwundert die Stimme seines entlaufenen Spitzes. Als die Thür geöffnet wurde, stürzte wirklich der Spitz herein und umsprang den Doctor mit den Zeichen der lebhaftesten Dankbarkeit. Dann setzte er sich vor ihm auf die Hinterfüße, streckte bittend die Pfoten aus, lief wieder zur Thüre, kehrte um, bellte und that so, als ob er den Arzt bitten wolle, ihm zu folgen. Lächelnd folgte ihm der Arzt.

Der Spitz sprang die Treppe hinunter; da stand an der Hausthüre ein kleiner Pudel, der das Bein gebrochen hatte. Diesen hatte der Spitz hierher geführt, damit ihm der Doctor thue, was ihm selbst geschehen war.

„O! du Schelm“, rief der Arzt, „sorgst du so für meine Kundschaft in der Stadt, ist das deine Dankbarkeit?“ Der Spitz sah ihn mit seinen listigen Augen an und verdoppelte seine Liebkosungen. „Was will ich machen“, fuhr der gute Mann fort, „ich muß es schon thun, was sollte sonst aus dem armen Thiere werden.“ So nahm er denn den Pudel in die Cur und stellte ihn glücklich wieder her. Dann und wann kam der Spitz, um seinen kranken Freund zu besuchen, und nun erfuhr auch der Arzt, daß der Spitz einem armen Handwerker angehörte, der ihn von ganz klein aufgezogen hatte. Hier lebte er als Familienglied mit den Kindern in bester Freundschaft. Später besuchte der Spitz noch öfter den freundlichen Doctor, kehrte aber immer wieder zu seiner Familie zurück.

Aus Lese-Freude.

Bild XXV: **Das Pferd.**

1) Anschauung und Besprechung.

Das Pferd ist ein schönes, vierfüßiges Thier; es wird so hoch wie ein Mann. Sein Körper ist mit kurzen, glänzenden Haaren bedeckt. Die Haare sind von verschiedener Farbe: weiß, schwarz, roth, braun, grau, gelbbraun und gefleckt. Die Pferde mit weißen Haaren heißen Schimmel, die mit schwarzen heißen Rappen, die mit gelbbraunen — Füchse und die gefleckten — Schecken. Das Pferd hat einen länglichen Kopf, große Zähne, eine lange, fleischige Zunge und zwei große Nasenlöcher (Nüstern). Seine Augen sind so groß wie ein Thaler, die Ohren gerade aufstehend und leicht beweglich. Der Hals ist länger als der Kopf, etwas gebogen und an den Seiten zusammengedrückt. Auf dem Nacken trägt es lange, herabhängende Haare, die man Mähne nennt. Der Rumpf ist walzenrund, langgestreckt; die Brust breit. Vier schlanke Beine tragen den schönen Körper. An jedem Fuße hat das Pferd nur eine Zehe, die mit einem Hufe umgeben ist. Der Schwanz besteht aus vielen langen Haaren. Das junge Pferd heißt Füllen oder Fohlen. — Das Pferd hört sehr scharf und sieht auch im Dunkeln; es kann gehen, laufen, traben, galoppiren, springen, stampfen, scharren 2c. und sucht sich durch Beißen und Ausschlagen mit den Hinterfüßen zu wehren oder zu vertheidigen. Es ist sehr gelehrig, kann Kunststücke machen. Welche? — Es lernt die Stimme seines Herrn kennen; es kennt auch die Wege, die es einmal gegangen ist, und das Wirthshaus und den Stall, wo es einmal gefüttert wurde.

Das Pferd wird von den Menschen im Stalle gehalten. Seine Nahrung ist Gras, Klee, Heu, Rüben, Hafer, Brot, Häckerling u. dgl. m. Es will reinlich gehalten sein; darum wird es gestriegelt und im Sommer in die Schwemme geführt. Wir brauchen das Pferd zum Ziehen und Tragen. Es zieht den Wagen, die Kutsche, den Pflug, die Walze, die Egge; es trägt den Reiter. Welche Soldaten reiten? — Ist es todt, so nützt es uns durch seine Haut, aus der man Leder gerbt. Die langen Haare aus dem Schwanze werden zu Geigenbögen benutzt, die übrigen zu Polstern.

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

Wörter mit **Pf** und **pf**!

3) Zugaben.

a) Räthsel.

1. Welche Pferde haben sechs Füße und welche nur zwei? — (Das sogenannte Heupferd hat sechs Füße, — das Steckenpferd nur zwei.)
2. Zwei Köpfe und nur zwei Arme, sechs Füße und doch vierzehn Zehen, vier Füße nur im Gange. Wie soll ich das verstehen? — (Der Reiter.)
3. Wer hat sechs Beine und geht doch nur auf vier? — (Der Reiter.)

b) Gedichte.

1. Sperling und Pferd.

Sp.: „Pferdchen, du hast die Krippe voll;
gibst mir wohl auch einen kleinen Zoll,
ein einziges Körnlein oder zwei,
du wirst noch immer satt dabei.“

Pf.: „Nimm, kecker Vogel, nur immer hin,
genug ist für mich und dich darin.“

Und sie aßen zusammen, die zwei,
litt keiner Mangel und Noth dabei.
Und als dann der Sommer kam so warm,
da kam auch manch böser Fliegenschwarm;
doch der Sperling fing hundert auf einmal,
da hatte das Pferd nicht Noth und Qual. W. Hey.

2. Gaul und Peitsche.

Es steht im Stall der Herberg' faul
der abgezäumte Fuhrmannsgaul;
die Peitsche hängt am Nagel dort,
die schnarcht er an mit barschem Wort:
„Wie schrecklich hast du mich geschlagen,
als ich gespannt war an den Wagen;
mein Hals und Rücken haben Striemen,
so lang und breit wie Sattelriemen.
Ich will's nur sagen kurz und deutsch:
Du bist die allergröbste Peitsch'!“

Die Peitsche spricht: „Bist jung und stark,
hast feste Knochen, gesundes Mark,
da mußt du wie ein Füllen laufen
und darfst nicht wie ein Klepper schnaufen.
Und thust du das, bekommst du Tag für Tag
von mir nicht einen einz'gen Schlag!“

Drauf hat der Gaul es über Nacht
wohl überlegt und überdacht,
und zog am andern Tag den Wagen
so schnell, daß man es nicht kann sagen.
Da ging es über Thal und Hügel,
als wären ihm gewachsen Flügel.
Die Peitsche ließ ihn jetzt in Ruh'
und knallte nur den Tact dazu. Fr. Güll.

c) Erzählung: Der Wolf und die Stute.

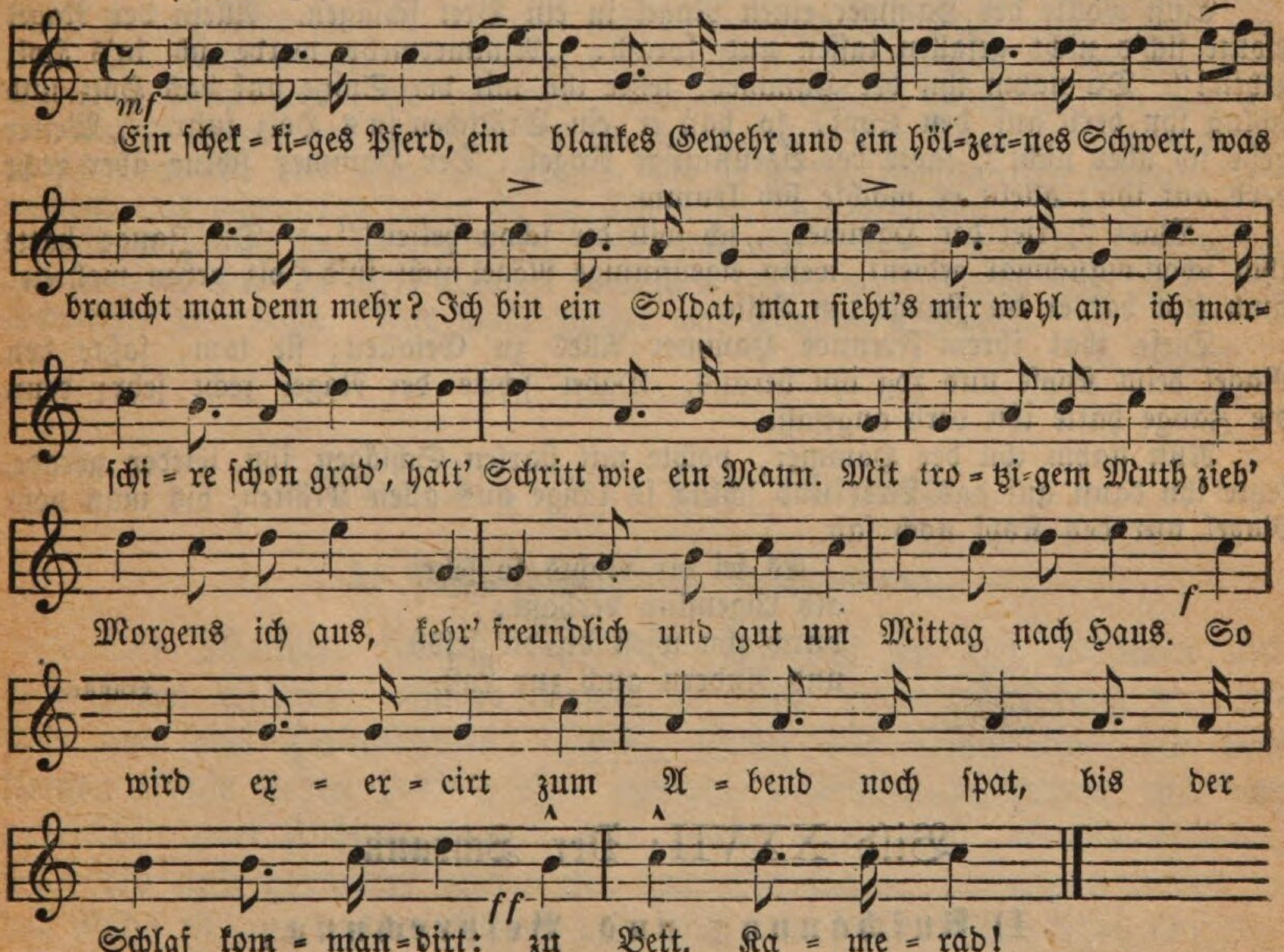
Der Wolf ging mit dem Fuchse über eine Wiese und sah eine Stute, die hatte ein junges Fohlen bei sich. „Geh' doch zur Stute“, sagte der Wolf, „und frage, ob sie uns ihr Fohlen nicht für Geld und gute Worte ablassen will.“ Der Fuchs ging hin und brachte die Antwort: das Fohlen sei der Stute schon feil, und der Preis stehe unten an dem Hufe ihres rechten Hinterfußes. „Leider“, setzte der Fuchs hinzu, „hab' ich weder lesen noch schreiben gelernt, und so müßt Ihr Euch schon selber bemühen, den Preis zu lesen, da Ihr Geschriebenes lesen könnt.“ — „Wie

sollt' ich nicht lesen können?" meinte der Wolf, „es wird doch nicht in einer unbekannten Sprache geschrieben sein; aber Polnisch und Deutsch und Französisch, das muß ich wohl verstehen, habe ich mich doch lange genug in den Ländern umhergetrieben!" So ging der Wolf hin und fragte die Stute selber und erhielt die nämliche Antwort: „Leset nur, der Preis steht unten am Hufe meines rechten Hinterfußes geschrieben." „Laßt doch sehen!" sagte der Wolf, und die Stute hob ihren rechten Hinterfuß ein wenig empor. Aber ehe noch der Wolf Zeit hatte, die Buchstaben recht anzusehen, versetzte ihm die Stute einen Schlag, daß ihm darüber Hören und Sehen verging.

Der Fuchs hatte sich davon gemacht und fragte nach einigen Tag den Wolf: „Seid Ihr denn mit der Stute handelseinig geworden? Was stand denn unten an ihrem Hufe?" „Ach!" sagte der Wolf, „Ihr könnt die Schrift noch an meinem Kopfe lesen; der Huf war mit sechs neuen Nägeln beschlagen."

d) Lied: Ein scheckiges Pferd.

Marschirlied. Fest! — R. Schumann.



Hoffmann von Fallersleben.

Bild XXVI: Die Zange.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Zange ist ein Werkzeug. Sie ist aus Eisen gefertigt und besteht aus zwei Armen, dem Kopfe und dem Niete. Woher bekommt man das Eisen? — Es gibt kleine und große, Nagel-, Kneip-, Drath-, Zuckerzangen ꝛc. — Die Nagelzange benutzt man, um Nägel, welche festsitzen, herauszuziehen oder um Etwas damit festzuhalten, oder, wenn sie scharf ist, Etwas mit ihr abzukneipen. Schlosser, Schreiner, Schuhmacher, Zimmerleute, Zahnärzte ꝛc. gebrauchen Zangen. Wozu? — Sehr

große Zangen mit langen Stielen haben die Schmiede. Mit diesen holen sie das glühende Eisen aus dem Kohlenfeuer und halten es während des Schmiedens damit fest. Beinahe in jedem Hause findet man einen Hammer und eine Zange.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Z = Bogen auf, ab, Schleife!
Vergleiche z und Z!
Die Lautverbindung **ng** findet hier ihre Einübung.

3) Zugabe.

Erzählung: Hammer, Nagel und Zange.

Einst wollte der Hammer einen Nagel in ein Bret schlagen. Allein der Nagel wollte sich's nicht gefallen lassen und sprach: „Nimmermehr werde ich in's Holz gehen!" Da nahm ihn der Hammer, setzte ihn mit der Spitze auf das Holz und schlug ihn derb auf den Kopf, so daß er ein Stückchen in's Holz fuhr. „Weiter gehe ich aber nicht", sagte der eigensinnige Nagel. Der Hammer schlug aber recht derb auf ihn; allein er machte sich krumm.

„Wart'", rief der Hammer, „ich will dir schon helfen!" — Die Zange hatte ihm schon manchmal gedient, wenn eigensinnige Nägel nicht in's Holz gehen wollten: auch jetzt bat er die Zange um Hilfe.

Diese that ihrem Freunde Hammer Alles zu Gefallen; sie kam, faßte den Nagel beim Kopfe und zog ihn heraus. Dabei schrie der Nagel recht sehr; denn die Zange hatte ihn derb angefaßt.

Nun nahm ihn der Hammer, pochte mit starken Schlägen ihn wieder gerade, setzte ihn dann auf das Bret und schlug so lange aus allen Kräften, bis man vom Nagel nur den Kopf noch sah.

Es sei dir Nichts so sehr
als Eigensinn verhaßt;
durch ihn wirst du dir selbst
und Andern auch zur Last.

Franke.

Bild XXVII: Der Schrank.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Schrank ist ein Hausgeräth. Der Tischler macht ihn aus Holz. Was für Holz nimmt er dazu? — Welches Werkzeug braucht er? — Der Schrank hat eine oder zwei Thüren, zwei Seitenwände, eine Rückwand, einen Boden und eine Decke. Es gibt kleine, große, braune, rothe, gelbe Schränke. Die Thür des Schrankes kann man auf- und zumachen. Sie bewegt sich in Thürbändern; auch kann sie mit einem Schlüssel verschlossen werden, da ein Schloß am Schranke sich befindet. In den Schrank kann man Etwas legen, stellen, setzen oder hängen. Was hängt, legt, setzt, stellt man in Schränke? — Was ist ein Brotschrank? — Kleiderschrank? — Bücherschrank? — Geldschrank? — Wie heißt der Schrank, in welchem Glaswaaren aufbewahrt werden? — Und wie der, in welchem Bücher stehen? — Wenn wird man Alles im Schranke leicht finden können? — Welchen Schrank lieben die Kinder am meisten? —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Wörter mit der Lautverbindung **nk** werden hier zur Kenntniß gebracht.

3) Zugabe.

Erzählung: Das Gift im Schranke.

Lottchen war ein gutes, hübsches Mädchen, mit blauen Augen und braunen Locken. Nur einen Fehler hatte sie an sich: sie war ein Naschkätzchen. Konnte sie einmal über die Zuckerdose kommen, so spazierten die Zuckerstückchen aus der Dose in den Mund.

Schon manchmal hatte sie dafür Strafe bekommen; allein wenn sie auch nicht mehr so oft wie sonst in ihren Fehler verfiel, ganz hatte sie ihn doch nicht abgelegt. Als nun Vater und Mutter einmal ausgegangen waren, sah Lottchen, daß der Schrank nicht zugeschlossen war. Im Schranke aber stand die Zuckerdose. Schnell rückte sie den Tisch an den Schrank und suchte nach der Dose. Doch diese war leer. Sie suchte weiter und fand in einem Winkel ein Papierchen, in dem ein weißes Pulver enthalten war. Es sah wie Zucker aus. Schnell tupfte Lottchen dies mit dem nassen Finger auf und legte das Papier wieder in den Schrank. Schon machte sie sich Vorwürfe über ihren Ungehorsam, als sie heftige Leibschmerzen bekam. Laut weinend und wimmernd trafen sie die Eltern bei ihrer Rückkehr.

Wohl gestand sie ihre Schuld, wohl holte der Vater schnell den Arzt herbei, doch es war schon zu spät; noch an demselben Abend war Lottchen nach schrecklichen Schmerzen eine Leiche. Das weiße Pulver war Fliegengift gewesen.

L. Thomas.

Bild XXVIII: Der Maikäfer.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Maikäfer kommt im Mai. Er sitzt an den Bäumen und frißt deren Blätter. Sein Körper ist kaum einen Zoll lang und besteht aus drei Haupttheilen: Kopf, Brust und Hinterleib. An dem kleinen Kopfe stehen zwei große, schwarze unbewegliche Augen, und vor demselben zwei Fühler, die er wie Fächer auf- und zusammenschlägt, seitwärts und vorwärts reckt, und die ihm sagen, ob etwas Festes in der Nähe ist, an das er stoßen oder auf das er die Füße setzen könnte.

Die Brust besteht aus drei Ringen. An ihr sitzen vier Flügel und sechs Beine. Die beiden Flügeldecken sind rothbraun und muldenförmig. An den Füßen befinden sich Zänglein zum Festhalten. Die beiden Vorderbeine sind noch mit spitzen Zacken versehen, mit denen er die Erde aufgraben kann. Warum will er denn die Erde aufgraben? Ich denke, er lebt von Laub, und seine Freude ist, des Abends in der Luft zu schwärmen? — Ja wohl! Aber erst kommt er aus der Erde — diese ist sein Geburtsort. Man sollte meinen, da er doch auf den Bäumen lebt, müßte er auch seine Eier auf die Bäume legen. Das thut er aber nicht. Ist der Mai vorbei, so setzt das Weibchen sich auf den Boden und legt viele Eier in die Erde: darauf stirbt es. Aus jedem Ei kommt ein Wurm, Engerling genannt, welcher in der Erde bleibt und die Wurzeln des Grases und der Pflanzen abfrißt. Die Engerlinge thun da oft mehr Schaden als die Käfer selbst, die in

großen Massen manchmal die Büsche und Bäume kahl fressen; denn wenn die Würzelchen weg sind, stirbt die ganze Pflanze ab. — Es ist nur gut, daß es Thiere gibt, welche die Engerlinge und Maikäfer fressen. Wird geackert, da geht die Krähe (der Rabe) hinter dem Pfluge in der Furche her und pickt aus dem lockeren Boden sich Engerlinge heraus; der Maulwurf, der keine Würzelchen frißt, sucht und verzehrt sie, die Hühner scharren sie in Garten und Feld aus der Erde und fressen sie. — Die Maikäfer werden von den Singvögeln, Hühnern 2c. in großen Mengen verzehrt.

Drei Jahre lang lebt der Engerling in der Erde. Nach öfterer Häutung verwandelt er sich im vierten Jahre wieder in einen Maikäfer, der sich dann aus der Erde gräbt und davonschnurrt. Vertilgung der Maikäfer! — Kinder sollen Maikäfer nicht quälen, denn: Ein Maikäfer freut sich auch; und:

Quäle nie ein Thier zum Scherz,
Denn es fühlt wie du den Schmerz.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Wörter mit **ai**!
Vergleiche **ei, ai, eu, äu**!

3) Zugaben.

a) Gedichte.

1. Die Maikäfer.

Schöner Mai, da bist du ja! Ist's Maikäferlein auch da?
Hört! Hier summt jetzt ein's vorbei; hier schon wieder eins, zwei, drei.
Aus der Erde kommt ihr her, dort gefiel's euch wohl nicht mehr?
's ist auch schöner oben hier, wo sich freuen Mensch und Thier.
Komm' 'mal her, lieb Käferlein! sollst ein wenig bei mir sein.
Thu' mir nicht so ängstiglich; will mich freuen über dich.
Hier auf meinem Finger nun, kannst du jetzt ein Weilchen ruh'n;
hebst dann deine Flügelein, fliegst froh in die Luft hinein.
Lebst ja nur so kurze Zeit; thue dir gewiß kein Leid.
Manches Kind macht dir oft Schmerz; hat d'rum ein recht böses Herz.

Götzke.

2. Karl und der Käfer.

So! Punktum! Nun hinaus in's Feld! Das Wetter ist so schön; nun will ich die Natur im Schein des lieben Mondes seh'n. Da steht er ja schon, voll und rund! Willkommen, schöner Stern! Dich und die lieben Sternelein sieht man doch immer gern.

So sagte Karl und sprang in's Feld und freute herzlich sich; that recht daran. Mach's ebenso; erst lern', dann freue dich!

Da stand ein kleiner Apfelbaum, an dessen Stämmchen kroch ein brauner Käfer sorgenlos, der nicht von dannen flog. Gleich fasset ihn des Knaben Hand: Komm' her, du Räuber, her! Empfang' den Lohn, denn du verdirbst mein Bäumchen mir gar sehr.
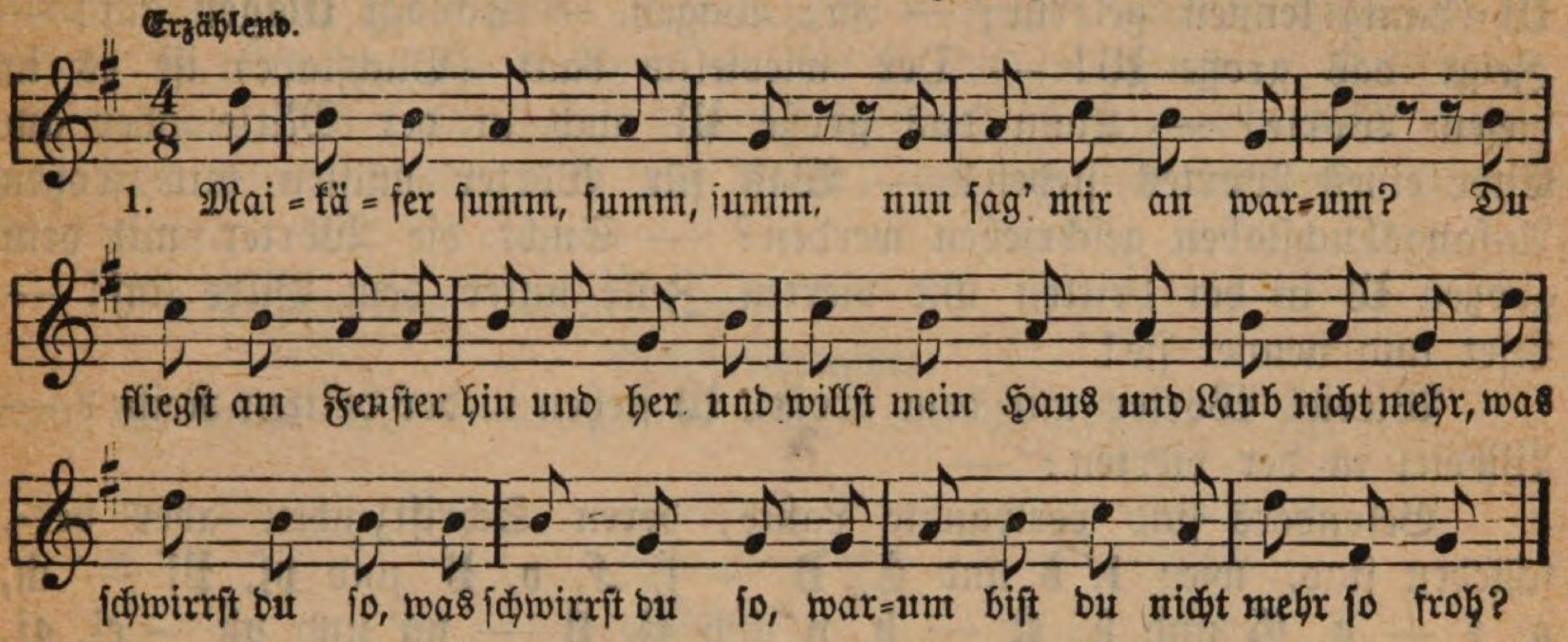
Er nahm den Käfer, band am Fuß ein Fädchen und hielt ihn, und wenn er angstvoll aufwärts flog, begann er dran zu zieh'n. Er flog, da zupft' er, und das Bein am Fädchen riß. Da sprach — der Käfer? — nein, des Knaben Herz, als spräch's dem Käfer nach: „Denk', ich sei Mensch und Käfer du, dich hungerte wie mich, und weil du deine Nahrung suchtest, fing ich und quält' ich dich. Ein Gott

hat dich und mich gemacht; o quäl' kein Würmlein mehr! Ach, wüßtest du, wie weh mir's thut, mein Beinchen, ach, wie sehr!"

Karl ließ den Käfer; doch für ihn war jetzt die Lust dahin. Nehmt, was das Herz des Knaben sprach, ihr Kinder, ja zu Sinn!

3. Warnung (s. Fibel, Abth. III, Nr. 27).

b) Lied: **Der Knabe und der gefangene Käfer.**



2. Lieb Kindlein, still, still, still! Hör', was ich sagen will: Wie soll ich denn wohl fröhlich sein in deinem dunkeln Haus allein, so fern von frischer Himmelsluft, vom lichten Grün und Lebensduft?
3. Maikäfer, summ, summ, summ, nun sag' mir an, warum? Wie? — hab' ich Fenster nicht gemacht und frisches Laub dir hergebracht, dein Haus in Sonnenschein gestellt, und dich geführt in Wald und Feld?
4. Lieb Kindlein, still, still, still! Hör', was ich sagen will: Wenn ich's mit dir auch so gemacht, du würdest weinen Tag und Nacht; und wär' ich noch so gut dabei, du sprächst doch all'zeit: „Laß mich frei!"

Repetition.

1. Hauptsache ist, daß die Kinder im Lesen tüchtig geübt werden. Chorlesen (nach Tact) und Einzellesen wechseln ab. Der gesammte Lesestoff von S. 1—14 (s. Fibel) wird nochmals und zwar laut und lautrichtig durchgelesen. (Vergl. 4.)

2. Geschrieben werden: Buchstaben, Normalwörter, Normalsätze. Eingeschlichene Fehler sind durch fortgesetztes Aufmerksammachen und Vergleichen mit der Vorschrift zu corrigiren; es kann dies namentlich dadurch geschehen, daß der Lehrer Strich für Strich den Buchstaben oder das Wort an der Wandtafel entstehen und ebenso nachbilden läßt.

3. Die Kinder sind zu veranlassen, diejenigen Normalwörter zu nennen und aufzusuchen, in welchen ihnen ein bestimmter Laut (Buchstabe) zur Kenntniß gebracht wurde. Die Stellung desselben im Normalworte, ferner seine Anwendung in den darunter aufgestellten Wörtern, ebenso seine Anzahl in den Reihen (Zeilen) geben Stoff, das Laut- und Buchstabengedächtniß zu üben und die Kinder im Aufsuchen und Finden der Buchstaben wetteifern zu lassen.

Erstes Beispiel: In welchem Normalworte habt ihr das kleine **a** kennen gelernt? — Es werden genannt: **Dach, Gans, Wagen, Zange,**

Schrank. — Schlagt das Wort **Gans** auf! — Zeigt **a**! — Der wievielste Laut (Buchstabe) ist es in diesem Worte? — Wievielmal kommt **a** in der ersten Reihe unter dem Bilde vor? fünfmal. — In welchen Wörtern in der dritten und vierten Reihe findet ihr **a**? — Wieviel **a** sind in dem Worte **Salat**? — —

Zweites Beispiel: In welchem Normalworte habt ihr das große **W** (Laut) kennen gelernt? — In: Wagen. — Schlagt **Wagen** auf! — Zeigt das große **W**! — Der wievielste Laut (Buchstabe) ist es in diesem Worte? — Kann das große **W** auch in der Mitte oder am Ende eines Wortes stehen? — Was für Wörter müssen mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden? — Sucht die Wörter mit dem großen **W** in der dritten und vierten Zeile unter dem Bilde auf! — Leset und nennet sie!

Wieviel Wörter mit dem großen **W** stehen in der dritten Reihe? — Wieviel in der vierten? —

Besonders sind verwandte Laute, deren Schriftzeichen aber verschieden sind, wie: **t**, **d** und **T**, **D** — **f**, **F**, **v**, **V** und **pf**, **Pf** — **ch**, **g**, **j** — **g**, **G** und **k**, **K** — **b**, **p** und **B**, **P** — **ng** und **nk** — **ei**, **ai**, **eu**, **äu** — **s**, **ſ**, **S** und **z**, **Z** — sorgfältig zu üben und die entsprechenden Wörter dem Gedächtniß fest einzuprägen.

4. Um ferner die Lesefertigkeit recht zu üben, bietet sich in der Aufstellung von Wörtergruppen ein gutes Mittel. Die Bildung derselben geschieht auf die Weise, daß man durch Hinzufügen oder Wegnehmen einzelner Buchstaben (Laute) eines einfachen Wortes — bei unveränderter Grundform — neue Wörter vor den Augen der Kinder an der Wandtafel entstehen läßt. Hierbei belebe der Lehrer den Unterricht durch eingestreute Fragen, die hie und da vielleicht sogar das Gepräge des Räthsels an sich tragen mögen, und leite die Kinder dadurch zur eigenen selbstthätigen Auffindung der Gruppen an. (Vergl. H. Naumann, Methodik der deutschen Rechtschreibung.)

Beispiele: Die Grundform **an** ist an die Wandtafel geschrieben. Wie heißt das Wort? — Wer kann ein Sätzchen mit **an** bilden? — Wie wird das Wort heißen, wenn man **m** (Laut) davor setzt? — Aus **an** kann man ein anderes Wort bilden, wenn man ein Schluß-s daran und ein großes **G** vorsetzt. Wie heißt das neue Wort? — Kennt ihr eine **Gans**? — Was kannst du von ihr sagen? — Wer kann aus **Gans** durch Verwechselung des ersten Lautes einen Knabennamen bilden? — — Macht die Augen zu! (Der Lehrer wischt **s** weg und schreibt statt dessen **d** hin.) Heißt das Wort jetzt noch **Hans**? — Warum nicht? — Jetzt will ich das **H** wegwischen und dafür den ersten Laut von „Leiter" setzen. Wie heißt es nun? — Kennst du ein **Land**? — Wie heißt aber das Wort, wenn man unten ein Schleifchen an das **L** schreibt? — Welche Farbe kann das **Band** haben? — Woraus wird es gefertigt? —

Bei der Gruppe mit der Grundform **ein** ist vielleicht auf folgende Weise zu verfahren: Welchen Buchstaben (Laut) muß man vor **ein** setzen, damit man sagen kann, daß dies Buch dir gehört? — Statt **d** kann man einen andern Buchstaben setzen und das Wort sagt uns, daß das Buch deinem Vater gehört. — Welchen Buchstaben muß man an **ein**

schreiben, damit das Wort uns eine Zahl nennt? — Welchen Buchstaben setzt man vor **ein**, damit das Wort uns sagt, daß ihr nicht weinen wollt? — Welchen Buchstaben muß man vor **ein** schreiben, damit uns das Gegentheil von schmutzig genannt wird? — 2c. 2c. — Welchen Buchstaben müßt ihr zwischen den ersten und zweiten Laut in **kein** setzen, damit es das Gegentheil von groß wird? — Setzt vor **ein** einen andern Buchstaben und ihr habt einen Theil eures Körpers; schreibt zwei andere davor, so wird euch ein harter, lebloser Gegenstand genannt; stellt einen andern davor, so habt ihr ein theures Getränk; setzt zwei andere davor, und das Wort nennt euch ein Thier, welches sich gar nicht reinlich hält 2c. 2c.

Die Behandlung nachstehender

Wörtergruppen

kann die unter Nr. 1 angegebene Weise der Repetition ersetzen:

1) an
man
Gans
Hans

2) am
kam
Dame
Name
Adam
Lampe

3) das
was
las
Glas
Gras

4) Hase
Nase
Rasen

5) Ast
hast
Gast
fast
fasten
tasten
Kasten

6) hat
spät
Vater
Kater

7) Asch
Asche
Tasche
Flasche
haschen
waschen
naschen
genascht

8) Schaf, Schafe
Schlaf
schlafen
Tafel
Hafer
Käfer

9) Tag
sag
sagt, sagen
zagt, zagen
jagt, jagen
Jagd
plagt, plagen
trägt
schlägt
Säge
Jäger
Wagen
Wage
Frage
fragen
tragen
schlagen

10) ach
Bach
Dach
Fach
mach
lach
flach
wach
schwach
Sache
Drache
Wache
wachen
machen
lachen

11) acht
Nacht
lacht
sacht
wacht
macht
schmachten

12) schmal
alt
kalt
halt
malt
Wald
bald
Walze
Kalk

13) Rad, Räder
schade
Schaden
Laden

Faden
Nadel
Adler

14) arm
warm
Darm
hart
artig
stark
sparen
schwarz
März
Bär

15) ganz
Tanz
Schwanz
Kranz

16) es
des
Nest
Rest
West
fest
fester
bester
Schwester
Fenster

17) er
der
Feder
Leder
Ufer
Hafer
Käfer
fern
Stern
Kern

18) Weg
Steg
leg

19) stechen
brechen
recht
schlecht
Knecht

20) beten
treten
kneten

21) lesen
Besen
sehen
gehen
stehen
drehen

22) in
im
ich
dich
sich
mich
Stich
Stichel
Michel
Sichel
sicher
Licht
nicht
bricht

23) Tisch
Fisch
Wisch
frisch
zisch
zischen
wischen
zwischen

24) dir
mir
wir
Stirn
Birn
Kirche

25) wild
mild
Bild

26) Stift
giftig
Schrift

27) Hof
oft
Ofen

28) Loch
poch
koch
koche
Woche

29) von
vor
vorn
Dorn
Horn, Hörner

30) Rose
Dose
Hose

31) Buch
Tuch
suche
suchen
klug, klüger
Pflug

32) Busch
husch
Muschel

33) Luft
Brust
Husten

34) Hut
gut
Kutsche
Blut
Blume

35) Pudel
Nudel
Fuder
Bruder

36) uns
unser
unten
bunt
Juni
Juli
Schule

Tulpe
Pulver

37) kurz
Wurm
Sturm

38) ein
mein
dein
sein
eins
nein
rein
reinlich
unreinlich
kein
klein
Bein
Stein
Wein
Schwein
einer
keiner
Schreiner
einen
weinen

39) Ei
Eis
leis
Reis
leise
Speise
speisen
Eisen

40) weit
breit
Peit-sche
reiten
Reiter
Leiter

41) zwei
drei
frei
Brei
Blei
Zweig
Zeiger
steigen

42) reich
Teich
weich
gleich
leicht

43) reif
steif
Seife

44) laut
baut
Haut
kaut
schaut
Braut
Kraut

45) auch
Rauch
brauchen
braun
Zaun

46) faul
Maul
Paul
Gaul

47) Laub
Staub
taub
Taube
Traube
Laube

48) lau
blau
flau
schlau
grau
Frau
rauschen
Mauer
Bauer
sauer
trauern

49) aus
Maus, Mäuse
Haus, Häuser
Schmaus

50) auf
laufen
kaufen

51) August
Auge
Aeuglein

52) Baum, Bäume
kaum
Zaum
Daumen

53) neu
neun
scheu
Heu
treu
Feuer
Scheuer
feucht
Kreuz
heute
Leute
freut

54) Mai
Mais
Hai
Saite
Waise
Kaiser

55) ab
gab
Stab
Rabe
Knabe
Rübe
trübe
Stube
haben
aber
über
Fibel
Schnabel
jubeln

56) Esel
Igel
Vogel, Vögel

Nagel
Hagel
Zügel
Flügel
Kugel
Nelke
Pelz
Feld

57) und
rund
Hund
Mund
Mond
Hand
Sand
Land
Band
Rand
Wand
Wind
Rind
geschwind
sind
Kind
Linde
binden

finden
Feind
Freund

58) Kopf
Topf
Knopf
Rumpf
stumpf
Dampf
dampfen
dämpfen
stampfen

59) Pfau
Pferd
Pflug
pflügen
Pflanze
Pflaume

60) lang
sprang
Gesang
Zange
Angst
Ring
Ding
Zwinge

singen
bringen
springen
Finger
eng
Enge
Engel
jung
Junge
Sprung
Zunge

61) Schrank
Bank
Dank
krank
blank
zanken
link
flink
Fink
trinken
Onkel
Enkel
Schenkel
dunkel
Punkt

B. Dehnung.

Bild XXIX: **Die Beere.**

1) Anschauung und Besprechung.

Wer kennt diese Beeren? Nennt noch andere Beeren! Es gibt also Brombeeren, Johannisbeeren, Stachelbeeren, Erdbeeren, Himbeeren, Weinbeeren, Vogelbeeren ꝛc. — Wo wachsen diese Beeren? — Welche Farbe haben dieselben? — Die Beeren sind Früchte, die mit einer Schale überzogen sind, und die im Innern einen dicken Saft und Samenkerne haben. — Was macht man mit den Beeren? — Es gibt auch Giftbeeren. Dieselben darf man nicht essen, damit man nicht krank wird. Die giftigsten Beeren sind die Einbeere, die rothe Kellerhalsbeere und die schwarze Tollkirsche.

Schwarzbeerchen, bist du noch so schön,
ich kenne dich und lass' dich steh'n.

Die Kinder sind mit den Giftbeeren bekannt zu machen!

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

Wie sprechen wir das erste e in **Beere**, lang oder kurz? — Damit man dies auch beim Schreiben und Lesen weiß, verdoppelt man das **e**, also **ee**; ebenso verdoppelt man bei **Aal** das **a**, und bei **Moos** das **o**. Wieviel Laute hat das Wort **Moos**? — Mit wieviel Buchstaben wird es jedoch geschrieben? — Warum? —

Was für ein **a** haben wir in dem Worte **Haare**? Ein langes **a**. — Wie wird das lange **a** in **Haare** geschrieben? **aa**. — Warum schreibt man in **Haare aa**? Weil das **a** lang gesprochen wird. Durch wiederholtes Vorführen gleichlautender Wörter, in denen die Vocale von verschiedener Länge sind, wie in **Saat** — **satt**, **Aal** — **all'**, **Haare** — **harre**, **Staar** — **starr**, **Schoos** — **schoß** 2c., welche natürlich durch Anwendung in Sätzen den Kindern zum Verständniß gebracht werden müssen, — ferner durch vielfache Uebung ein und desselben Wortes, in welchem ein bestimmter Vocal gedehnt oder geschärft zu sprechen ist, — werden die Schüler befähigt, Kürze und Länge zu unterscheiden. Diese Uebungen sind in den folgenden Lectionen fleißig fortzusetzen.

3) Zugaben.

Erzählung: Die giftigen Beeren.

Zwei Kinder, August und Emilie, waren in den Wald gegangen, um die schönen rothen Erdbeeren zu essen, welche daselbst wuchsen. Sie fanden eine große Menge, aßen sie und füllten auch ein Körbchen für die Mutter und für die kleine Anna, welche daheim geblieben waren. Schon waren sie auf dem Rückwege, als sie einen Strauch erblickten, welcher fast noch einmal so hoch war als sie selbst, und welcher große, bläulich=schwarze Beeren trug. Die Kinder freuten sich über den neuen Fund, hielten die Beeren für Kirschen, bogen den Stengel um und pflückten sie ab. „Laß uns kosten, wie die Beeren schmecken“, sprach Emilie. Aber der verständige August, welcher in der Schule von giftigen Beeren gehört hatte, sprach: „Das dürfen wir nicht thun, die Beeren könnten giftig sein, und mein Lehrer hat mir gesagt, man dürfe nicht essen, was man nicht kenne.“ Damit war die kleine Emilie aber nicht zufrieden; doch beschlossen sie, die Beeren mit nach Hause zu nehmen und der Mutter zu zeigen. Als die Kinder nun zur Mutter kamen, zeigte sie ihren Fund und fragten, ob die Beeren giftig seien. Anfangs war die Mutter erschrocken, denn sie meinte, die Kinder hätten bereits davon gegessen; sie freute sich aber, als sie das Gegentheil erfuhr, und erzählte ihnen, daß dies die giftige Wolfs= oder Tollkirsche sei, die schon oft von Kindern gegessen worden, worauf diese gestorben seien. Zur Belohnung für ihre Vorsicht bekamen die Kinder ein Körbchen voll der schönsten Kirschen zu ihrem Vesperbrote, welches nun noch einmal so gut schmeckte; die Tollkirschen aber wurden genau besehen, aufgebrochen, die darin befindlichen Samenkörner betrachtet und dann von August mit in die Schule genommen, um sie dem Lehrer und den übrigen Schülern zu zeigen. Danach vergrub man sie. War es so recht? Hättest du dasselbe an der Stelle der Kinder auch gethan? L. Thomas.

Bild XXX: Die Ziege.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Ziege ist ein vierfüßiges Thier. Sie hat einen Kopf, einen Hals, einen Rumpf, vier Beine und einen Schwanz. Am Kopfe sind

zwei Hörner, zwei Ohren; unter dem Kinne hat sie einen Bart. Ihr Hals ist lang und dünn. Der Rumpf ist schlank, das Schwänzchen kurz. Die Beine sind dünn. Jeder Fuß hat zwei Zehen mit Hufen. Sie hat ein Euter.

Die Ziege ist so groß wie ein Schaf. Ihr Körper ist mit langen Haaren bedeckt. Diese sind bald weiß, bald schwarz, bald bräunlich, bald buntscheckig gefärbt. Sie ist munter, neugierig, muthig und naschhaft. Sie kann gehen, springen, klettern, stoßen, meckern.

Im Winter wird sie im Stalle gehalten, im Sommer auf die Weide getrieben. Sie frißt Blätter, Klee, Gras, Rüben, Heu, Grummet ꝛc. und säuft Wasser.

Sie nützt uns durch ihre Milch. Man schlachtet sie und benutzt dann ihr Fleisch, die Haut, die Haare, Hörner, Gedärme und Talg. Wozu?

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Ziege hat vier Laute, wird aber mit fünf Buchstaben geschrieben, denn **i** wird gedehnt, aber nicht durch Verdoppelung, sondern dadurch, daß man ein **e** dahinter setzt, also **ie**. Dieses angehängte **e** wird nur geschrieben, nicht aber gelesen oder gesprochen.

Wiederholungsfragen: Wie wird das **i** in **Ziege** gesprochen? — Welchen Buchstaben muß man daher beim Schreiben dieses Wortes hinter das **i** setzen? —

Warum wird **Ziege** mit **ie** geschrieben? Weil das **ie** lang gesprochen wird. — Wenn hinter **i** ein **e** steht, so liest man das **i** lang.

Gleichlautende Wörter mit verschiedenen Vocallängen: **Wiese** — **wisse**, **Stiel** — **still**, **schief** — **Schiff**, **Rieth** — **Ritt**, **Riese** — **Risse**, **Miethe** — **Mitte** ꝛc.

Der Unterschied zwischen **ie** und **ei** ist besonders dadurch zu befestigen, daß man Wörter zusammenstellt, wie **Biene** und **Beine**, **Stiel** — **steil**, **lies** — **leis**, **Riese** — **Reise**, **rief** — **reif**, **fiel** — **feil** ꝛc.

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Welcher Bock hat keine Haut? —

b) Gedichte.

1. Knabe und Ziege.

Kn.: „Ziege, willst du mir wohl sagen,
warum du mußt Bart und Hörner tragen?“
Z.: „Den Bart hab' ich, daß du kannst zupfen dran,
so lange mir das Spiel steht an;
die Hörner, damit ich dich fort kann jagen,
wenn ich's nicht länger will ertragen.“

Da dachte der Knabe, wir wollen doch seh'n.
Er faßt sie am Bart; sie ließ es gescheh'n.
Nun macht er's zu derb; sie stieg in die Höh'
und stieß ihn recht tüchtig; er rief: „Oh weh!“
Doch hatte er bald sein Leid vergessen
und holt' ihr ein Bündelchen Heu zu fressen.

W. Hey.

2. Des Böckleins Zottelrock.

Knabe: „Du Schäkerer, du Meckerer, hast gar ein zottig Kleid! Nicht neu, nicht alt, nicht warm, nicht kalt, nicht eng und auch nicht weit!"
Da spricht der Bock: „Mein Zottelrock, der ist mir zehnmal lieber, als ein Gewand von allerhand Tuch, Sammet oder Biber!
Er reißt mir nicht und schleißt mir nicht und kommt nicht aus der Mode, ich trag' ihn von Geburt an schon und trag' ihn bis zum Tode.
Ob ihr auch lacht, er ist gemacht mir doch zu meinem Putze, ich schäm' mich nicht und gräm' mich nicht und trag' ihn euch zum Trutze."

Fr. Güll.

c) Erzählungen.

1. Die ungehorsame Magd und der Ziegenbock.

Eine reiche Frau ging Sonntags zur Kirche und sagte der Dienstmagd: „Schließ' die Hausthür zu, damit nicht Diebe sich einschleichen, und sieh' darauf, daß kein Schade geschieht." — Nach einer Weile ging die Magd zum Brunnen, ließ aber, wie gewöhnlich, die Hausthür offen. „Meine Herrschaft", dachte sie, „ist doch gar zu ängstlich; es ist die ganze Straße hinauf und hinab kein Mensch zu sehen.

Während die Magd am Brunnen mit anderen Mägden plauderte, lief ein Ziegenbock in das Haus und stieg die Treppe hinauf in das Zimmer der Hausfrau. Hier hing ein großer Spiegel, der bis an den Boden des Zimmers hinabreichte. Der Ziegenbock sah sich im Spiegel und meinte, da sei noch ein anderer Ziegenbock. Der Ziegenbock im Zimmer drohte dem Ziegenbock im Spiegel mit seinen Hörnern, der Ziegenbock im Spiegel that dasselbe. Da sprang der rechte Ziegenbock auf den Ziegenbock im Spiegel mit großer Heftigkeit los und traf — nicht den vermeintlichen Ziegenbock, sondern den Spiegel, der sogleich in tausend Stücke zersprang.

Die Magd kam dazu, eben als der Ziegenbock gegen den Spiegel sprang. Schläge und Scheltworte genug bekam der Ziegenbock von der aufgebrachten Dienstmagd; aber der Spiegel wurde davon nicht wieder ganz, und die Strafe für ihre Nachlässigkeit und ihren Ungehorsam blieb nicht aus. Die Magd mußte den Spiegel bezahlen und wurde noch obendrein von der Herrschaft ihres Dienstes entlassen.

2. Die beiden Ziegen auf der schmalen Brücke. (Bekannt.)

Bild XXXI: Der Hahn.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Hahn ist ein Vogel. Warum? Nennt die Körpertheile! — An dem Kopfe hat der Hahn zwei große, runde Augen. Der Schnabel ist gebogen. Auf dem Kopfe trägt er einen großen, rothen Fleischlappen, den Hahnenkamm. Unten am Kinn sind zwei kleine Läppchen. Der Hals ist lang und gebogen. Der Rumpf ist eirund. Der Schwanz steht in die Höhe. Die Flügel sind kurz. An jedem Fuße stehen drei Zehen nach vorn und eine nach hinten. Nach hinten zu hat der Hahn noch einen scharfen, starken, gekrümmten Sporn. Der ganze Körper ist mit schönen, glänzenden Federn bedeckt. Die schönsten Federn sind im Schwanze. Der Hahn ist stolz, wachsam, muthig, kampflustig. Er kann krähen. Das Huhn ist kleiner als der Hahn. Die Hühner können gackern, glucksen, scharren, schnell laufen, aber schlecht fliegen. Die Hühner legen Eier. Die Gluckhenne brütet Eier aus. Aus den Eiern kommen die Küchlein. Anfangs sind diese mit gelbgrünem Flaume

bedeckt, erst nach mehreren Wochen bekommen sie die eigentlichen Federn. Die Glucke erwärmt und beschützt die Küchlein unter ihren Flügeln, führt sie umher, scharrt und sucht fleißig Körnchen oder Würmchen, und frißt selbst Nichts von dem Gefundenen, bis die Küchlein ihren Hunger gestillt haben. Sieht sie einen Habicht oder eine Katze oder sonst ein Raubthier, so lockt sie mit ängstlichem Tone ihre Kinderchen zusammen.

Die Hühner werden gefüttert mit Getraide, Brot, Kartoffeln &c.; sie fressen außerdem Würmer, Maikäfer &c. und Sandkörnchen. Sie nützen durch ihre Eier und durch ihr Fleisch.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Wie viel Laute hat das Wort **Hahn**? — Mit wieviel Buchstaben wird es jedoch geschrieben? — Wie wird **a** in diesem Worte gesprochen? — Welches Dehnungszeichen setzt man aber hier hinter **a**? — **a** dehnt man auch, indem man an dasselbe ein stummes **h** (eine Doppelschlinge) schreibt; ebenso **u**, **ä**, **ü**, **e**, **i**. Dieses **h** wird aber blos geschrieben, im Sprechen und Lesen hört man es nicht. Bei jedem in der Fibel angegebenen Worte sind die Wiederholungsfragen zu stellen: Wie wird das **u** (— **a**, **o** &c.) in **Huhn** (— **Zahn**, **Ohr** &c.) gesprochen? — Welches Dehnungszeichen setzt man in diesem Worte hinter **u**? — Warum wird in dem Worte **Huhn** ein **h** (eine Doppelschlinge) hinter **u** gesetzt?

Gleichlautende Wörter mit verschiedenen Vocallängen: **Sohn** — **Sonn'**, **Kahn** — **kann**, **lahm** — **Lamm**, **Stahl** — **Stall**, **fühlen** — **Füllen** &c.

3) Zugaben.

a) Räthsel.

1. Welcher Hahn hat keine Federn?
2. Ich kenne, ihr Kleinen, buntes Vieh, im Hofe geht's spazieren; den ganzen Tag sieht man es hie viel Körner schnabeliren. Das Weibchen singt: „Gackgackgackgai!" sobald es hat gelegt ein Ei. Die Mutter lockt: „Gluckgluckgluckgluck!" brockt sie den Kindern einen Schluck. Das Männchen schreit: „Kikeriki! Ich bin der Herr! seht ihr mich hie?" — Wer nennt geschwind das bunte Vieh?
3. Wer hat einen Kamm und kämmt sich nicht? Wer hat Sporen und reitet nicht?

b) Gedicht: Die Hähne.

Seht ihr laufen den fremden Hahn?
Den hab' ich ordentlich abgethan;
kommt mir auf meinen Hof daher,
als wenn Alles sein eigen wär'.
— Merkt es euch alle: Wer mir's wagt,
der wird mit Schaden davon gejagt." —

Der Hahn war so bös und so gestrenge,
trieb Hühner und Gänse in die Enge,
und wer sich auf seinem Hof ließ seh'n,
den hieß er gleich von dannen geh'n.
Doch als er sich auch an den Spitz will wagen,
da packt ihn der derb an seinem Kragen.

W. Hey.

c) Erzählung: Lerne warten.

Das Hühnchen hatte warten gelernt, aber das Hähnchen nicht. Einst kamen sie in einen Garten voll halbreifer Johannisbeeren. Da sagte das Hühnchen: „Laß uns warten, bis sie reif sind, dann wollen wir wieder hierher gehen und sie essen." Das Hähnchen aber folgte nicht, sondern aß so lange, bis es Leibweh bekam. Da lief es mit großen Schmerzen nach Hause, und das Hühnchen mußte ihm Kamillenthee kochen und ein Pflästerchen auflegen, sonst wäre das Hähnchen gestorben.

Wieder einmal waren die Beiden im Felde gewesen, und es war ihnen so heiß geworden, daß der Schweiß auf ihnen stand. Da kamen sie an ein frisches, klares Wässerchen und sahen, daß es gut zum Trinken war. Das Hähnchen wollte sich sogleich darüber hermachen; aber das Hühnchen sagte: „Nein, liebes Hähnchen, noch nicht! Warte doch noch ein wenig, bis du kühl bist. Ich trinke ja auch nicht eher." Allein das Hähnchen war eigensinnig und trank, so viel ihm nur schmeckte; doch ehe sie nach Hause kamen, wurde es plötzlich krank und mußte auf dem Felde liegen bleiben. Das Hühnchen lief eilends nach Hause und brachte ihm Hilfe. Der Arzt machte endlich das Hähnchen wieder gesund; allein es mußte lange im Bette liegen, viel bittere Arznei nehmen und viele Schmerzen leiden.

Nun, glaubte das Hühnchen, habe das unvorsichtige Hähnchen doch endlich warten gelernt. Aber als der Winter kam und das Wasser zufror, da wollte das Hähnchen auf das Eis gehen, ehe es noch fest gefroren war. Da sagte das Hühnchen: „Liebes Hähnchen, ich bitte dich, warte nur noch einen einzigen Tag, dann wollen wir zusammen auf das Eis gehen." Aber das Hähnchen folgte auch diesmal nicht. Es ging fort auf das dünne Eis, brach ein und ertrank. Als es endlich herausgefischt wurde, da weinte das Hühnchen bitterlich und sprach: „Ach, wenn mein Hähnchen doch nur ein klein Bischen warten gelernt hätte, so wäre dies Unglück nicht geschehen; dann wäre mein Hähnchen nicht todt, und ich müßte nicht allein sein!" Curtman.

Bild XXXII: Der Thurm.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Thurm ist gebaut worden; er ist ein Gebäude. Nennt noch andere Gebäude! Er steht auf festem Grunde, hat vier hohe Mauern, ein Dach und eine Spitze. Er ist aus Steinen und Holz erbaut; der Fuß und die Grundmauern sind aus Steinen, das innere Gebälk aus Holz; das Dach ist gewöhnlich mit Schiefer gedeckt. Im Innern sind Treppen, Glocken 2c., oft auch eine Uhr (Thurmuhr). Auf dem Thurme ist ein Knopf. (Was ist in demselben?) Darüber eine Spitze mit einer Fahne, einem Hahne, oder einem Kreuze. Von der Spitze des Thurmes bis an den Fuß läuft ein eiserner oder kupferner Draht — der Blitzableiter. Unten am Thurme ist eine Thür aus Holz. Auf den Thurm führen Treppen aus Holz oder Stein. Geht man die Treppen hinauf, so kommt man zu den Glocken. Die Glocken hängen im Glockenstuhle und sind von Metall. Die Glocken werden geläutet. Wann? — In den Mauern sind Fenster und Schalllöcher. Welche Handwerker haben an einem Thurme zu arbeiten? — Welche Gebäude haben Thürme? — Kirchen = Kirchthürme; Schlösser = Schloßthürme; Rathhäuser = Rathhausthürme.

Die Thürme können alt, neu, hoch, niedrig, eckig, rund 2c. sein.

Von einem Thurme aus kann man sehr weit sehen. Der Thürmer wohnt auf dem Thurme. Ist ein Feuer ausgebrochen, so läutet der Thürmer mit den Glocken Sturm.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Mit Th, th schreibt man Thurm, theuer 2c.

3) Zugaben.

a) Gedicht: Die wandelnde Glocke.

Es war ein Kind, das wollte nie
zur Kirche sich bequemen,
und Sonntags fand es stets ein Wie,
den Weg in's Feld zu nehmen.

Die Mutter sprach: „Die Glocke tönt,
und so ist dir's befohlen,
und hast du dich nicht hingewöhnt,
sie kommt und wird dich holen."

Das Kind, es denkt: „Die Glocke hängt
da droben auf dem Stuhle."
Schon hat's den Weg in's Feld gelenkt,
als lief es aus der Schule.

„Die Glocke, Glocke tönt nicht mehr,
die Mutter hat gefackelt."
Doch welch ein Schrecken! Hinterher
Die Glocke kommt gewackelt.

Sie wackelt schnell, man glaubt es kaum;
das arme Kind im Schrecken,
es läuft, es kommt, als wie im Traum,
die Glocke wird es decken.

Doch nimmt es richtig seinen Husch
und mit gewandter Schnelle
eilt es durch Anger, Feld und Busch
zur Kirche, zur Capelle.

Und jeden Sonn- und Feiertag
gedenkt es an den Schaden,
läßt durch den ersten Glockenschlag,
nicht in Person sich laden.

Goethe.

b) Erzählung.

In den vierziger Jahren nahm in Gotha ein Schulknabe, Namens Gräfenhan, zur Zeit des Jahrmarktes seinen fünfjährigen Bruder mit auf den Marktthurm, um von oben herab das Leben und Treiben der Käufer und Verkäufer zu sehen. Der kleine Junge konnte aber nicht über die steinerne Brüstung des Thurmes hinwegsehen und bat darum seinen älteren Bruder, ihn hinaufzuheben und ihm die Buden zu zeigen. Der ältere Bruder that dies, setzte den Kleinen auf die Mauer und hielt ihn am Kittelchen fest. Plötzlich kam ein Windstoß, welcher dem Kleinen die Mütze vom Kopfe nahm und dieselbe vom Thurme hinabwarf. Das erschrockene Kind griff schnell nach seiner Mütze, bekam dadurch das Uebergewicht und fiel, ehe es sich der ältere Bruder versah, am Thurme herunter. Welch ein Schrecken für den älteren Bruder! Er dachte an seine Mutter, und was diese sagen würde, wenn die Leute seinen Bruder todt nach Hause brächten, und voller Angst lief er der Thurmtreppe hinab. Wie erstaunte er aber, als ihm unten am Eingange des Thurmes sein kleiner Bruder wohlbehalten entgegenkam. Dieser war nämlich nicht auf das harte Steinpflaster gefallen, sondern auf das morsche Dach einer Jahrmarktsbude. Er hatte die morschen Bretter durchgeschlagen und war dann sanft der Frau, die in der Bude saß, in den Schoos gesunken. Durch Gottes wunderbare Fügung kam so das Kind mit dem Leben davon. Die Frau dagegen war so erschrocken, daß sie nach einigen Tagen an den Folgen des gehabten Schreckens starb.

C. Schärfung.

Bild XXXIII: Die Sonne.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Sonne befindet sich am Himmel. Sie ist rund, sieht oft weiß, oft roth aus. Wo steht die Sonne des Morgens? — Wo steht sie des Mittags? — Wo des Abends? — Sieht man die Sonne während der Nacht? — Des Morgens geht sie im Osten auf, des Abends geht sie im Westen unter. Wir können die Sonne nur am Tage sehen. Die Sonne macht den Tag hell. Ist sie untergegangen, so wird es Nacht. Nachdem sie untergegangen ist, sieht man oft das Abendroth; ehe sie früh am Himmel erscheint, sieht man oft das Morgenroth. — Am Tage ist es wärmer als des Nachts. Im Sonnenschein ist es wärmer als im Schatten. Die Sonne macht warm; sie erwärmt die Erde. —

Wie heißt der Tag, welcher seinen Namen nach der Sonne hat? — Wie heißt der Schirm, welcher vor der Sonne schützt? — Wie heißt die Blume, welche der Sonne gleicht? —

Oft kann man die Sonne am Tage nicht sehen. Das kommt daher, weil Wolken sie verdecken. Die Wolken sind auch am Himmel. Es gibt weiße, graue und schwarze Wolken. Kleine, weiße Wolken heißen auch Schäfchen. Der Wind bringt die Wolken. Aus den Wolken kommt der Regen, der Schnee und der Hagel. — Der liebe Gott hat die Sonne, den Mond, die Sterne, die Wolken geschaffen. Die Sonne ist das Licht, welches bei Tage leuchtet. Der Mond und die Sterne leuchten des Nachts.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Zerlegt das Wort **Sonne** in Sylben! — Wie viel **n** hört man in diesem Worte? — Wann das erste? — Wann das zweite? — **Sonne** wird also mit zwei **n** geschrieben. —

Sprecht: Die **Sonne** scheint! — Der Vater hat einen **Sohn**! — Sprecht: **Sonne**! — **Sohn**! — Wie habt ihr das **o** in **Sonne** gesprochen? — Wie in **Sohn**? — **Sohn** haben wir schon gelesen und geschrieben. Welches Dehnungszeichen wurde nach **o** in diesem Worte geschrieben? — Wie spricht man das **o** in **Sonne**? Damit man nun auch beim Schreiben und Lesen weiß, daß das **o** in **Sonne** kurz gesprochen werden soll, so schreibt man dahinter zwei **n**, also **nn** ; — ebenso
1212
mm in **Himmel** 2c. — Schreibt erst **Son**, dann **ne**; **Him**, dann **mel**! —
123123
Auch hier wie bei jedem Worte der folgenden Lectionen sind die Fragen zu stellen: a) Wie wird **a** (— **o**, **n** 2c.) in dem und dem Worte gesprochen? — Wieviel **n** (— **m**, **t** 2c.) sind daher hinter das **a** (— **o**, **n** 2c.) zu setzen, weil es kurz gesprochen wird? — Mit welchen Buchstaben wird daher dieses Wort geschrieben? —

b) Warum schreibt man in diesem Worte zwei **n** (— **mm, tt, rr** 2c.) hinter **i** (— **o, a, e** 2c.)? —

Hier kommen auch gleichlautende Wörter mit verschiedenen Vocallängen zur Anwendung; ebenso lasse der Lehrer einen Vocal in ein und demselben Worte nacheinander kurz und lang sprechen, da nur durch viele derartige Uebungen die Kinder geschickt werden, Kürze und Länge unterscheiden zu lernen.

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Welche Lichter brennen am längsten? — (Sonne, Mond und Sterne.)

Es geht durch's Fenster und zerbricht die Scheiben nicht? — (Der Sonnenschein.)

b) Gedichte.

1.

Wenn die Sonn' mit hellem Schein
schaut so in dein Bett hinein,
Büblein, spring' geschwind heraus,
sticht dir sonst die Aeuglein aus.

2. Wenn das Kind aufwacht.

Guten Morgen, lieber Sonnenschein!
Guckst in mein Fenster schon herein?
Was machen denn die Vögelein?

„Die Vöglein sind schon aufgewacht
und haben für die stille Nacht
dem Schöpfer ihren Dank gebracht.

Und willst du fröhlich sein, mein Kind,
so fröhlich, wie die Vögel sind,
mußt du ihm danken auch geschwind."
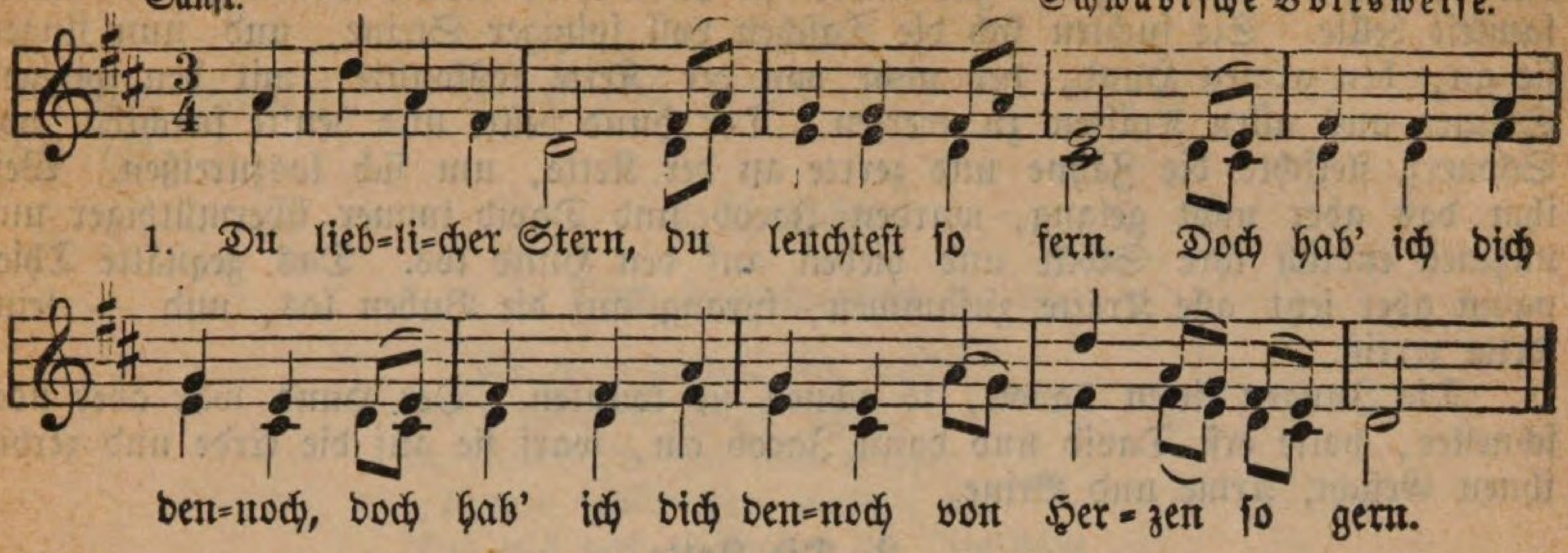
c) Erzählung: Die Sonnenstrahlen.

Die Sonne war aufgegangen, stand mit ihrer schönen, glänzenden Scheibe am Himmel und schickte ihre Strahlen aus, um die Schläfer im ganzen Lande zu wecken. Da kam ein Strahl zu der Lerche. Die schlüpfte aus ihrem Neste, flog in die Luft und sang: „Lirilirili, wie schön ist's in der Früh'!" Der zweite Strahl kam zu dem Häschen und weckte es auf. Das rieb sich die Augen nicht lange, sondern sprang aus dem Walde auf die Wiese und suchte sich zartes Gras und saftige Kräuter zu seinem Frühstück. Und ein dritter Strahl kam an das Hühnerhaus. Da rief der Hahn: „Kikeriki!" und die Hühner flogen von ihrer Stange herab, gackerten im Hofe, suchten sich Futter und legten Eier in's Nest. Und ein vierter Strahl kam an den Taubenschlag zu den Täubchen. Die riefen: „Ruckediku, die Thür ist noch zu!" Und als die Thür aufgemacht wurde, da flogen sie alle in das Feld, liefen über den Erbsenacker und lasen sich die runden Körner auf. Und ein fünfter Strahl kam zu dem Bienchen; das kroch aus seinem Bienenkorbe hervor, wischte sich die Flügel ab und summte dann über die Blumen und den blühenden Baum hin, und trug sich Honig nach Hause. Da kam der letzte Strahl an das Bett des Langschläfers und wollte den wecken. Allein der stand nicht auf, sondern legte sich, während die Anderen arbeiteten, auf die andere Seite und schnarchte, dachte auch nicht: „Morgenstunde hat Gold im Munde."

Curtman.

d) Lied.

Sanft. Schwäbische Volksweise.



2. Wie lieb' ich dich doch so herzinniglich.
:,: Dein funkelndes Aeuglein :,: blickt immer auf mich.
3. So blick' ich nach dir, sei's dort oder hier;
:,: dein freundliches Aeuglein :,: steht immer vor mir.
4. Wie nickst du mir zu in fröhlicher Ruh'!
:,: O liebliches Sternlein, :,: o wär' ich wie du!

Hofmann von Fallersleben.

Bild XXXIV: Die Kette.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Kette ist von Eisen. Sie besteht aus vielen einzelnen Gliedern. An dem einem Ende ist ein Ring, an dem anderen Ende ist ein Haken. Die Kette ist schwer und sehr fest. Nennt Dinge, welche ebenfalls schwer sind! — Nennt Dinge, welche leicht sind! — Welche Dinge sind ebenfalls sehr fest? — Welche Gegenstände lassen sich leicht zerbrechen oder zerreißen? — Das Eisen ist hart. Der Schmied macht es glühend und schmiedet es dann. Er macht nicht blos Ketten daraus, sondern auch noch viele andere Gegenstände! Nennt eiserne Gegenstände! Das Eisen wird leicht rostig. Die Ketten braucht man am Wagen, am Geschirre, an einer Maschine 2c. — Hunde, Kühe, Ochsen, Pferde werden an eiserne Ketten gelegt. —

Der Goldschmied macht auch Ketten, jedoch von Gold. Wie sieht das Gold aus? — Wer trägt goldene Ketten und wozu? —

Der Silberarbeiter fertigt silberne Ketten. Wie sieht das Silber aus? — Welche Ketten sind die schwersten? — Welche die theuersten? —

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

Das erste **e** in **Kette** wird kurz gesprochen, deßhalb schreibt man dahinter **tt**.

3) Zugaben.

Erzählungen.

1. Der Kettenhund.

Jacob und David waren zwei böse, unartige Buben. Ihr größtes Vergnügen fanden sie darin, arme unschuldige Thiere zu plagen. Eines Tages gingen sie an einem Hofe vorüber, auf dem ein großer Hund an der Kette lag und bellte. —

„Warte", sagten sie, „dir wollen wir das Bellen vertreiben!" — Sie dachten nicht daran, daß der Hund ihnen gar nichts zu Leide thun wollte und nur aus Wachsamkeit bellte. Sie suchten sich die Taschen voll spitziger Steine, und nun fingen sie an, den armen Hund, der nicht von der Kette loskonnte, mit den spitzigen Steinen aus allen Kräften zu werfen. Der Hund bellte und heulte furchtbar vor Schmerz, fletschte die Zähne und zerrte an der Kette, um sich loszureißen. Weil ihm das aber nicht gelang, wurden Jacob und David immer übermüthiger und nahmen endlich ihre Stöcke und hieben auf den Hund los. Das gequälte Thier nahm aber jetzt alle Kräfte zusammen, sprang auf die Buben los, und — seine Kette zerriß.

Die Jungen liefen davon, so schnell sie konnten. Der Hund war aber noch schneller, holte erst David und dann Jacob ein, warf sie auf die Erde und zerbiß ihnen Gesicht, Arme und Beine.

2. Die Kette.

Simon war ein unredlicher Bursche und um Nichts besser als ein Dieb. Er stahl zwar nicht geradezu, aber wo er Etwas fand, behielt er es für sich, wenn er gleich vermuthen konnte, wem es gehöre.

Einmal ging er an einer Schmiede vorbei und sah nicht weit von der Thüre auf dem gepflasterten Boden eine schöne eiserne Kette liegen. Die, dachte er, will ich mitnehmen. Er schaute sich geschwind nach allen Seiten um, ob ihn auch Niemand bemerke, und griff dann flink nach der Kette. Aber plötzlich that er einen entsetzlichen Schrei und ließ die Kette wieder fallen. Die Kette war nämlich beinahe glühend heiß und hatte ihm alle fünf Finger jämmerlich verbrannt.

„Es geschieht dir ganz recht", sagte lachend der Schmied, der auf den Schrei zur Thüre heraustrat. „Ich hatte die Kette dorthin geworfen, daß sie kalt werden sollte; für deine Diebsfinger hatte ich sie nicht hingelegt."

Bild XXXV: Die Katze.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Katze ist ein vierfüßiges Thier. Nennt die Körpertheile! — Der Kopf der Katze ist dick und rund; die Zunge ist rauh. Im Dunkeln hat sie funkelnde Augen. Zu beiden Seiten des Mundes befinden sich Barthaare, sogenannte Schnurren. Ihr Schwanz ist lang und zugespitzt. Die Vorderfüße haben vier Zehen, die Hinterfüße je fünf mit einziehbaren Krallen. Sie ist kleiner als ein Hund. Ihr Körper ist mit weichen Haaren bedeckt. Die Farbe derselben ist schwarz, weiß, grau, bunt zc. — Es gibt ein-, zwei- und dreifarbige Katzen. Die Katzen sind schmeichlerisch, falsch, reinlich, boshaft, naschhaft zc. — Sie können miauen, schnurren, kratzen, laufen, klettern, springen zc. — Am liebsten halten sich die Katzen in Häusern, Ställen und Scheunen auf; es gibt auch wilde Katzen im Felde und im Walde.

Die Katze frißt gern Fleisch, Milch und Brot, und nützt dadurch, daß sie Mäuse und Ratten fängt und verzehrt. —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Das **a** in **Katze** wird g e s c h ä r f t gesprochen; man schreibt aber nicht zz, sondern **tz**! (Die Regel: „Wenn nach einem einfachen Stimmlaute z folgt, muß stets **tz** geschrieben werden", taugt noch nicht für kleine Kinder.) — Wörter mit **tz** und rr! —

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Wer schnurrt und spinnt doch nicht? Wer sitzt auf dem Herde und kocht doch nicht?

b) Gedichte.

1. Vom brummenden Kater.

Es war einmal ein Kater,
der brummte täglich sehr;
da sprach zu ihm sein Vater:
„Komm, Söhnchen, einmal her!“
Und als das Söhnchen zu ihm kam,
der Vater einen Maulkorb nahm
und steckt' ihm Maul und Nas' hinein,
damit er lerne freundlich sein
und knurre künftig nicht so sehr.
Da ging er sehr betrübt einher
und knurrte ferner gar nicht mehr.
Ein Jeder merke sich die Lehr'!
Sonst kommt des Katers Väterchen
und thut ihm wie dem Käterchen.

Liederfibel.

2. Merk' auf, mein Schätzchen, was ich weiß vom Schmunzelkätzchen und Bullenbeiß.

Das Kätzchen sitzt vor dem Haus und putzt sich die Augen aus, streicht dabei zierlich und zart seinen schönen weißen Bart, daß er nicht runzelt; so sitzt's da und schmunzelt. — Kämmt auch ganz nach der Mode seine rosenfarbige Pfote, und sein hüpfendes Schwänzchen tanzt dabei ein lustiges Tänzchen; dann krümmt es den Rücken und dreht sich, fängt Schnacken oder Mücken, versteht sich. Tappt mit dem Tätzchen und schnappt nach einem Spätzchen. Schnurrt und surrt, wie einem Spinnmädchen sein Spinnrädchen, oder wie einer Hummel ihr Gebrummel. So gemüthlich sitzt es auf einem Stein, und die Ohren spitzt es oft und fein. Wie es aber so gähnt und sich so dehnt, kommt auf einmal aus dem Haus der Bullenbeiß heraus gesprungen, wie ein Gaul mit einem entsetzlichen Maul und zeigt die Zähne zum Schaudern. — Das Kätzchen sieht's und will nicht zaudern und will sich verstecken in einer Ecken. Aber der Bull fängt an zu bellen, daß ihm die Ohren gellen, daß ihm Hören und Sehen und alle Sinne vergehen. Der Bullenbeiß schreit: „Wuh, wuh!“ das Kätzchen bleibt in Ruh'. Er bellt noch einmal: „Wuh, wuh!“ Kätzchen sagt Nichts dazu. Der Bullenbeiß schreit: „Hoho!“ Kätzchen macht's wieder so. Der Bullenbeiß schreit: „Hau, hau!“ das Kätzchen munzt: „Miau!“ und krümmt seinen Buckel wie eine borstige Suckel. Seine Augen funkeln wie zwei Kohlen im Dunkeln, fängt auch mit Schnauz' und Nasen fürchterlich an zu blasen. Nun hält es bereit zum hitzigen Gefecht die Krallen, die spitzigen, und wie er wieder bellt, sitzt es auf seinem Nacken und zwickt und zwackt und krällt mit seinen scharfen Hacken. Und dem Bullenbeiß wird's so schwül und heiß, daß er nimmer weiß, wo hinaus und wo heraus. Er rüttelt sich und schüttelt sich: nützt Nichts! Er schnappt und schnauft, er trappt und lauft: schützt Nichts! Denn das zornige Kätzlein schwingt noch immer sein Tätzlein, hält ihn wacker fest beim Schopf und zaust noch tapfer seinen Kopf, bis er bittet und bettelt und endlich ganz demüthiglich wedelt mit seinem Schwanz. Da springt das Kätzchen herunter auf den Stein und sagt: „Jetzunter lass' ich's sein“, hat auch weiter keinen Trutz und macht sich wieder zurecht den Putz. Das Kätzlein schnurrt und surrt, der Bullenbeiß murrt und knurrt und denkt in seinem Sinn: „Da geh' ich nimmer hin! Das Kätzlein hat scharfe Krallen, die haben mir nicht gefallen. Nun will ich es nimmer anbellen, dann wird es auch nimmer krällen.“ Jetzt kommt der Metzger heraus und lacht ihn brav aus, legt ihm einen Strick um sein Genick und sperrt ihn in's bretterne Haus. — So geht die Geschichte aus.

Fr. Gull.

c) Erzählung: **Die Katze und die drei Hunde.**

Die Katze war in die Speisekammer geschlichen und hatte eine Bratwurst gestohlen. Als sie wieder herauskam, wollte sie sich ganz leise mit ihrer Wurst davon schleichen, allein es gelang ihr nicht. Denn es spielten gerade drei Hunde vor der Thür, das Möpschen, das Pommerchen und das Spitzchen. Da wurde es ihr bange, die Hunde möchten verrathen, was sie gethan habe, und sie werde dann ihre Bratwurst wieder herausgeben müssen und obendrein Schläge bekommen.

Da ging sie leise zu dem Möpschen und sagte ihm leise in das Ohr: „Liebes Möpschen, wenn du stille schweigst und Niemandem sagst, wo ich gewesen bin, so gebe ich dir ein Stück von meiner Bratwurst." Das Möpschen betrachtete und beroch die Bratwurst, und weil sie ihm gut gefiel, sagte es: „Ja, ich will stille schweigen." Darauf ging die Katze zu dem Pommerchen und sagte ihm leise in das Ohr: „Liebes Pommerchen, wenn du stille schweigst und Niemandem sagst, wo ich gewesen bin, so gebe ich dir ein Stück von meiner Bratwurst." Das Pommerchen betrachtete und beroch auch die Bratwurst, und weil sie ihm gut gefiel, so sagte es: „Ja, ich will kein Wörtchen sagen."

Nun ging die Katze auch zu dem Spitzchen und sagte ebenso. Aber der Spitz wollte keine gestohlene Bratwurst essen und wollte auch Nichts mit der spitzbübischen Katze zu thun haben. „Nein", sprach er, „du Betrügerin, du Diebin, ich begehre keine Bratwurst von dir." Und er faßte sie am Ohre, führte sie in die Küche und erzählte da Alles, wie es gewesen war. Da wurde der Katze die Bratwurst abgenommen, und sie bekam tüchtige Schläge, weil sie in die Speisekammer geschlichen war und gestohlen hatte. Das Möpschen und das Pommerchen wurden ausgescholten und bekamen den ganzen Tag Nichts zu essen, weil sie den Diebstahl verheimlicht hatten. Der Spitz aber wurde gelobt und bekam die ganze Bratwurst zur Belohnung.

Curtman.

Bild XXXVI: Die Schnecke.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Schnecke ist ein Thier. Man findet sie in Gärten. Sie trägt ihr Haus (das Schneckhaus) auf dem Rücken überall mit herum. Sie hat einen Kopf und einen länglichen Leib. Am Kopfe befinden sich vier einziehbare Fühler, von denen die beiden obersten am Ende schwarze Punkte — die Augen — tragen. In ihrem Munde sind zwei ganz kleine Zähnchen; mit ihnen beißt sie kleine Blätter ab und verzehrt sie. Sie hat einen glänzenden Schleim; mit diesem hält sie sich fest, wenn sie kriecht. Aus dem Schleime baut sie sich ihr Haus. Sie ist an dasselbe angewachsen und kann es nicht verlassen. Das Schneckhaus hat verschiedene Ringe und auch verschiedene Farben. Wenn es Winter werden will, zieht die Schnecke sich in ihr Haus zurück, macht aus Schleim eine Thür davor und schläft ein. Sie schläft, bis der Frühling sie weckt. Die alte Schnecke legt viele, beinahe erbsengroße Eier auf feuchten Moosrasen. Die Sonne brütet die Eier aus, und aus jedem kriecht ein kleines Schnecklein heraus. Mit der Schnecke wächst auch das Haus. Ist die Schnecke alt geworden, dann schließt sie ihre Thüre wohl noch einmal, öffnet sie aber nicht wieder. Das Häuschen ist jetzt ihr Sarg, zu dem sie sich selbst den Deckel macht. Sie löst sich auf, verwest. — Es gibt auch schwarze und braune Schnecken, welche kein Haus auf ihrem Rücken tragen.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Das erste **e** (ä) in **Schnecke** wird geschärft gesprochen; man schreibt aber nicht **kk**, sondern **ck**!

3) Zugaben.

a) Räthsel.

1. Das stärkste Thier, — wer nennt es mir,
das immer fort von Ort zu Ort
sein Haus trägt auf dem Rücken fort?

2. Ich weiß ein buntbemaltes Haus;
ein Thier mit Hörnern schaut heraus,
das nimmt bei jedem Schritt und Tritt
sein Häuslein auf dem Rücken mit.
Doch rührst du an die Hörner fein,
schlüpft es geschwind in's Haus hinein.
Was für ein Häuslein mag das sein?

3. Ich ging einmal in den Wald,
begegnete mir ein Thier.
Das Thier hatte Hörner:
es steckte die Hörner in die Tasche;
Rathe einmal, was ist das?

b) Gedicht: **Vom langsamen Schnecklein.**

Ei, wie langsam, ei, wie langsam
kommt die Schneck' von dem Fleck!
Sieben volle Tage braucht sie
von dem Eck' in's and're Eck'!

Ei, wie langsam, ei, wie langsam
geht die Schneck' im Gras daher!
Potz, da wollt' ich anders laufen,
wenn ich so ein Schnecklein wär'!

Büblein, merk's! Es muß ja schleppen
mit sich fort sein ganzes Haus,
mit den Fenstern, Thüren, Treppen,
da es schlüpfet ein und aus.

Dies nimm wohl in Acht, mein Büblein,
wenn du über's Schnecklein zankst,
könntest selber nicht dein Stüblein
tragen, ohne daß du wankst.

Müßtest ganz entsetzlich schnaufen,
kämest gar nicht von dem Fleck,
müßtest selbst so langsam laufen
als die Schneck' von Eck' zu Eck'. **Güll.**

Bild XXXVII: Der Löffel.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Löffel hat einen Stiel; am unteren Ende ist eine muldenförmige Vertiefung, um Flüssigkeiten damit zu schöpfen. Man faßt ihn

am Stiele an. Es gibt Löffel aus Holz, Blech, Zinn und Silber. — Wer macht blecherne Löffel? — Wer arbeitet silberne Löffel? — Kleine Löffel, welche man beim Trinken des Kaffee's oder Thee's gebraucht, nennt man Kaffee- oder Theelöffel. Löffel, mit denen man die Suppe ißt, heißen Eßlöffel. Größere Löffel, mit welchen die Suppe aus der Schüssel auf den Teller geschöpft wird, heißen Schöpflöffel. Die Köchin braucht zum Kochen hölzerne Löffel, sie heißen Kochlöffel. Der Löffel ist ein Tisch- und Küchengeräth. Welche Geräthe braucht man noch bei Tische? — Woraus sind sie gefertigt, und wer hat sie gemacht? — Nennt Küchengeräthe!

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Wörter mit ss, pp und ff!

3) Zugaben.

a) Erzählung: Das Kind unter den Wölfen.

Auf dem Riesengebirge lebte einmal eine arme Frau, die hatte ein kleines Kind und eine große Heerde Kühe. Die Heerde aber gehörte nicht der Frau, sondern die Frau hütete sie nur. Und da saß sie einmal mit ihrem Kinde in dem Walde und gab dem Kinde Brei aus einem Napfe, und die Kühe weideten unterdessen auf dem Grase. In dem Walde aber waren böse Wölfe, und als die Kühe von dem Grase in den Wald gingen, wo es kühl war und auch viel Gras wuchs, dachte die Frau, der Wolf könnte kommen und die Kühe fressen. Und da gab sie dem Kinde den Napf mit dem Brei und einen hölzernen Löffel dazu und sagte: „Da, Kindchen, nimm und iß; nimm aber den Löffel nicht zu voll!" Und nun stand sie auf und ging in den Wald und wollte die Kühe heraustreiben. Und wie nun das Kind so allein da saß und aß, kam eine große Wölfin aus dem Walde herausgesprungen und gerade auf das Kind los, und faßte es mit den Zähnen hinten an der Jacke und trug es in den Wald. Und da die Mutter wieder kam, war kein Kind mehr da, und der Napf lag auf der Erde, aber der Löffel lag nicht dabei: denn den hatte das Kind in der Hand festgehalten. Und wie das die Mutter sah, dachte sie gleich: das hat kein Anderer gethan als der Wolf, und lief in das Dorf und schrie entsetzlich, daß die Leute herauskamen.

Unterdessen kam ein Bote durch den Wald gegangen, der hatte sich verirrt und wußte nicht, wo er war. Und wie er so durch die Büsche geht und den Weg sucht, hört er Etwas sprechen und denkt gleich: da müssen Leute sein! Und es sagte immer: „Geh', oder ich geb' dir was!" Und wie er nun das Gebüsch von einander thut und sehen will, was es ist, sitzt ein Kindchen auf der Erde und sechs kleine Wölfchen herum, die fahren immer auf das Kind zu und schnappen ihm nach den Händen, — aber die alte Wölfin war nicht dabei, die war wieder in den Wald gelaufen; und wenn ihm nun die Wölfchen nach den Händen schnappen, schlägt das Kind sie mit dem hölzernen Löffel auf die Nase und sagt immer dazu: „Geh', oder ich geb' dir was!"

Und der Bote wunderte sich und lief geschwind hin und schlug mit dem Stocke unter die kleinen Wölfe, daß sie alle davon liefen, und das Kind nahm er geschwind von der Erde in die Höhe und lief und lief; denn er dachte, die alte Wölfin könnte wiederkommen. Und da währte es gar nicht lange, da kamen die Bauern aus dem Dorfe mit Heugabeln und Dreschflegeln und wollten den Wolf todtmachen. Und die Mutter kam auch mit, und da sie sah, daß der Wolf das Kind nicht gefressen hatte, war sie sehr vergnügt und dankte dem guten Manne tausendmal, und noch mehr dem lieben Gott, daß er ihr Kind behütet hatte.

Fr. Jacobs.

Wir wollen heute auch ein neues **Liedchen** lernen:

b) Lied.

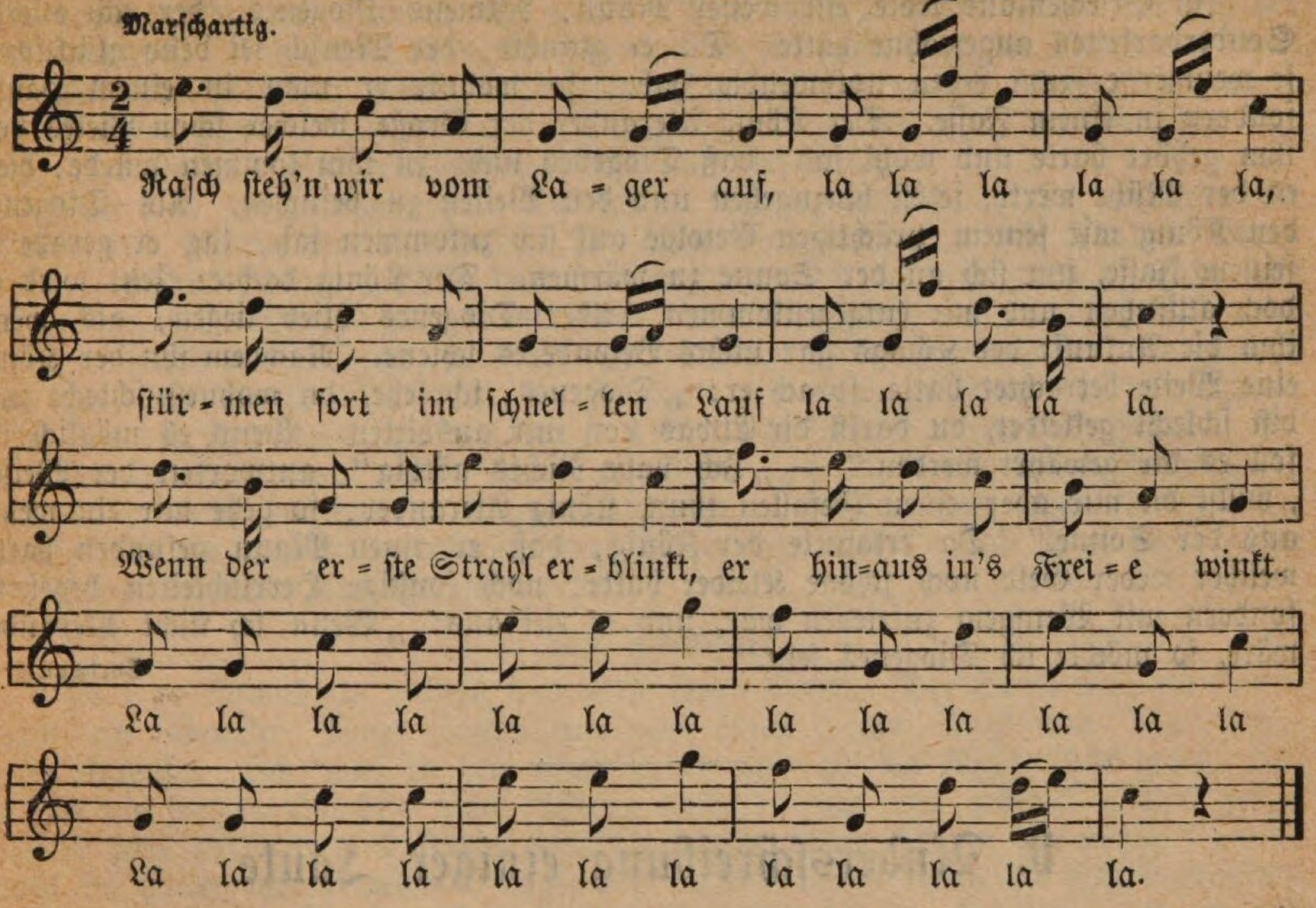


Bild XXXVIII: **Das Faß.**

1) Anschauung und Besprechung.

Das Faß ist vom Böttcher aus Holz gemacht. Um das Faß sind Reifen gelegt. Diese sind von Holz oder von Eisen. Das Faß hat zwei Böden, den einen oben, den andern unten. In dem einen Boden befindet sich das Zapfenloch, welches deßhalb so heißt, weil in demselben der Zapfen steckt. An der Außenseite des Fasses ist das zweite Loch, welches Spundloch heißt. Wie wird das hier hinein gehörige Stück Holz heißen? — Das Faß ist hohl. Was thut man in ein Faß? — Welches Faß nennt man Weinfaß? — Welches Bierfaß? — Welches Oelfaß? — Es gibt außerdem noch Essig=, Branntwein= und Tintenfässer; auch Geld=, Zucker=, Kraut=, Mehl=, Gurken=, Butter=, Salzfässer ꝛc. — Womit werden die Fässer ausgepicht? — Wo bewahrt man Wein= und Bierfässer auf? — Wo die Mehl= und Salzfässer? — Wer braucht die größten Fässer? — Wo finden sich die kleinsten Fässer?

2) Sprech=Schreib=Lese=Unterricht.

ß = ein langes ſ, daran ein Haken und eine Schneckenlinie nach links!

Mit was für einem s wird **Faß** geschrieben? Mit ß (esszett). — Mit wieveil s ist jedoch **Fässer** zu schreiben? Mit zwei langen ſ = ſſ! — De Schreibung mit s, ſ, ß, ſſ bedarf besonderer Betonung! Wörter mit ß, ſſ und ll!

3) Zugabe.

Erzählung: Das Faß des Diogenes.

In Griechenland lebte ein weiser Mann, Namens Diogenes, der sich allerlei Sonderbarkeiten angewöhnt hatte. Da er glaubte, der Mensch sei desto glücklicher, je weniger er zum Leben nothwendig habe, so wohnte er nicht in einem Hause, sondern in einem Fasse. Der König Alexander der Große, welcher schon Vieles von ihm gehört hatte und wohl sah, daß Diogenes nicht zu ihm kommen würde, hielt es der Mühe werth, selbst hinzugehen und den Weisen zu besuchen. Als Diogenes den König mit seinem prächtigen Gefolge auf sich zukommen sah, lag er gerade in seinem Fasse, um sich an der Sonne zu wärmen. Der König dachte: Jetzt wird er doch aufstehen und mir entgegenkommen. Aber Diogenes blieb liegen, als wenn ihm die Ankunft des Königs gar nichts Besonderes schiene. Nachdem ihn der König eine Weile betrachtet hatte, sprach er: „Diogenes, ich sehe, du wohnest schlecht und bist schlecht gekleidet, du darfst dir Etwas von mir ausbitten. Wenn es möglich ist, soll es dir gewährt werden.“ — „Ich habe Nichts nöthig“, antwortete der Weise; „willst du mir aber einen Gefallen thun, König Alexander, so gehe mir ein wenig aus der Sonne.“ Da erkannte der König, daß er einen Mann gefunden hatte, welcher weder Geld noch schöne Kleider hatte, noch sonstige Herrlichkeiten begehrte, sondern mit Wenigem zufrieden war, und er rief aus: „Wenn ich nicht Alexander wäre, so möchte ich Diogenes sein.“ **Curtman.**

D. Andersschreibung einiger Laute.

Bild XXXIX: Die Axt.

1) Anschauung und Besprechung.

Die Axt ist ein Werkzeug. Sie besteht aus zwei Theilen, dem Stiele und der eigentlichen Axt. Der Stiel ist vom Wagner aus Holz gemacht worden. Die Axt hat einen hölzernen Stiel. Der Schmied hat die Axt aus Eisen gefertigt. Auf der vorderen Seite ist sie dünn geschmiedet und scharf geschliffen; auf der Rückseite ist sie dick. Da, wo sie dick ist, befindet sich ein Loch, in welchem der Stiel steckt. Die Axt kann scharf, stumpf, verrostet rc. sein. Der Holzhacker braucht die Axt, um Bäume zu fällen und zu spalten. Welche Handwerker brauchen die Axt auch noch? — Wozu? — Eine Axt mit einem kurzen Stiele heißt Beil.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

x = Strich auf, ab, Bogen auf, links herum, tief ab, Schneckenlinie!
X = Bogen auf, ab, Bogen links herum, rechts auf, mitten durch den Abstrich, Bogen auf, links herum, ab und zwar genau wieder in der Mitte auf den ersten Abstrich, Bogen auf!

Statt x schreibt man **chs** in den Wörtern: Fuchs, Dachs, Wachs, Ochs u. dgl. m.

3) Zugaben.

Erzählungen.

1. Die Geschichte von den drei Aexten.

Ein Zimmermann arbeitete an einer Brücke und ließ aus Versehen seine Axt in den tiefen Strom fallen. Da bat er den Flußgott, er möge ihm doch seine Axt

wiedergeben, da er sehr arm sei und sich keine andere kaufen könne. Da kam der Flußgott aus der Tiefe herauf und brachte eine goldene Axt. Der Zimmermann aber sagte ganz gelassen: „Das ist die meinige nicht!" Der Flußgott tauchte wieder unter und brachte eine silberne Axt mit. „Auch die gehört mir nicht!" sprach der Zimmermann. Und zum dritten Mal brachte der Flußgott aus der Tiefe eine eiserne Axt mit einem hölzernen Stiele. Fröhlich rief der Arbeitsmann: „Das ist die rechte, das ist meine Axt!" Da sprach der Flußgott: „Gut, ich sehe, du bist zwar sehr arm, aber ehrlich. Zur Belohnung nimm alle drei mit."

Nun war der Zimmermann ein reicher Mann geworden. Er verkaufte die goldene und silberne Axt und bekam für beide viele tausend blanke Thaler. Einer seiner Nachbarn dachte: „Willst doch auch versuchen, ob du nicht auch so leicht reich werden kannst." Darauf ging er mit seiner Axt an den Fluß, ließ sie absichtlich hineinfallen, und bat den Flußgott, er möge ihm seine Axt wieder herbeischaffen. Es dauerte auch gar nicht lange, so erschien der Flußgott mit einer goldenen Axt und fragte: „Ist dies die Axt, welche du verloren hast?" Der Lügner antwortete hastig: „Ja, ja, das ist sie!" und wollte schon zugreifen. „Halt!" rief der erzürnte Geist, „glaubst du mich betrügen zu können, mich, der ich in dein Herz sehen kann? Zur Strafe sollst du auch das verlieren, was bisher dein war." Und ohne Axt mußte der Lügner beschämt nach Hause wandern.

2. Die Fuchsjagd.

Es war einmal ein Junge, der hatte einen Onkel. Der Onkel war ein Jäger, hatte ein Gewehr, einen Jagdranzen und einen klugen Jagdhund. Der Onkel sagte einmal: „Ich muß in den Wald gehen und auf die Füchse Acht geben, daß sie mir die jungen Häschen nicht fressen; willst du mit mir gehen?" Der Junge war es gern zufrieden und sprang mit dem Hunde voran bis an den Wald. „Nun mußt du hinter mir hergehen", sagte der Onkel, „denn wenn die Füchse kommen, will ich schießen." Dann nahm er sein Gewehr von der Schulter, lud es und sagte: „Nun still!" Er sprach kein Wort mehr, und der Junge und der Hund gingen ganz sachte hinter ihm drein. Auf einmal kam ein Häschen in voller Angst über den Weg gelaufen und ein großer Fuchs hinter ihm her; der wollte es eben todtbeißen. Aber schnell hatte der Onkel das Gewehr an den Backen gelegt; er zielte auf den Fuchs, und knall! lag der Fuchs da und war mausetodt. Das Häschen war nicht todt, aber so erschrocken, daß der Junge es fangen konnte. Der Onkel steckte es lebendig in den Ranzen und setzte es zu Hause in den Stall. Dort brachte der Knabe ihm alle Tage Gras und Klee, bis es groß war.

3. Der Hase und der Fuchs.

Ein Hase und ein Fuchs reisten miteinander. Es war Winterszeit, es grünte kein Kraut, und auf dem Felde ließ sich kein Mäuslein blicken. Das ist ein hungriges Wetter, mir schnurren alle Gedärme zusammen", sprach der Fuchs. „Ja wohl", antwortete der Hase. „Es ist überall Dürrhof, und ich möchte meine eigenen Löffel fressen, wenn ich damit in's Maul langen könnte."

So hungrig trabten sie weiter. Da sahen sie von weitem ein Bauernmädchen kommen, das trug einen Korb und aus dem Korbe kam ein Geruch von frischen Semmeln. „Weißt du was!" sprach der Fuchs. „Lege dich der Länge lang hin und stelle dich todt. Das Mädchen wird seinen Korb hinstellen und dich aufheben wollen, um dein Fell zu gewinnen, denn Hasenfelle geben Handschuhe; dann erwische ich den Semmelkorb uns zum Troste."

Der Hase that nach dem Rathe des Fuchses, fiel hin und stellte sich todt. Der Fuchs versteckte sich hinter einen Schneehaufen. Das Mädchen kam, sah den Hasen, stellte richtig seinen Korb hin und bückte sich nach dem Hasen. Jetzt schlich der Fuchs hervor, erschnappte den Korb und lief davon; gleich war der Hase lebendig und folgte seinem Begleiter. Der Fuchs stand aber nicht still und machte keine Miene, die Semmeln zu theilen, sondern ließ merken, daß er sie allein fressen wollte. Dies ärgerte den Hasen gewaltig. Als sie nun in der Nähe eines kleinen Teiches kamen, sprach der Hase zum Fuchs: „Wie wäre es, wenn wir uns ein Gericht Fische verschafften? Wir haben dann Fische und Weißbrot, wie die großen Herren! Hänge deinen Schwanz ein wenig in's Wasser, so werden die Fische, die jetzt auch nicht viel zu beißen haben, sich daran hängen. Eile aber, ehe der Teich zufriert."

Der Fuchs ging hin an den Teich, der eben zufrieren wollte, und hing seinen Schwanz hinein, und nach einer kleinen Weile war der Schwanz des Fuchses fest angefroren. Nun nahm der Hase den Semmelkorb, fraß die Semmeln vor des Fuchses Augen, eine nach der andern, und sagte: „Warte nun, lieber Fuchs, bis es aufthaut, warte nur bis in's Frühjahr." Dann lief er davon, und der Fuchs bellte ihm nach, wie ein böser Hund an der Kette.

4. Der Wolf und der Fuchs.

„Rothfuchs", sagte der Wolf zu seinem Freunde Fuchs, „schaffe mir Etwas zu fressen, ich habe schrecklichen Hunger, oder ich fresse dich!" Der Fuchs antwortete: „Ich weiß einen Mann, der hat geschlachtet, und es ist gesalzenes Fleisch in dem Keller, das wollen wir holen." Sprach der Wolf: „Aber ich will gleich mitgehen, damit du mir hilfst, wenn ich nicht fortkann." — „Meinethalben!" sagte der Fuchs, und zeigte ihm die Schliche und Wege, und so gelangten Beide in den Keller. Da war Fleisch im Ueberfluß, und der Wolf machte sich herbei und dachte: „Bis ich aufhöre, hat's Zeit genug.

Der Fuchs ließ es sich auch gut schmecken, blickte aber allenthalben herum und lief auch oft zu dem Loch, durch das sie gekommen waren, und versuchte, ob sein Leib noch schmal genug wäre, um durchzuschlüpfen.

„Rothfuchs!" sagte der Wolf, „was rennst du denn so hin und her und springst hinaus und hinein?"

„Ich muß doch sehen, ob etwa Jemand kommt", antworte er listig; „aber höre Wolf, friß nicht zu viel!" Da sagte der Wolf: „Ich gehe nicht eher fort, als bis das Faß leer ist."

Indeß hatte der Bauer bemerkt, daß es in seinem Keller nicht richtig sei; er trat mit seinem Knechte in den Keller, und Beide waren mit tüchtigen Knütteln bewaffnet. Der Fuchs, als er den Bauer kommen sah, war mit einem Sprunge zum Keller hinaus; der Wolf wollte ihm nach, aber er hatte sich zu dick gefressen und blieb in dem Loche stecken. Da kam der Bauer und schlug ihn mit seinem Knüttel todt, und den Pelz des Wolfes brachte er in das Schulzenamt.

Bild XL: Der Elephant.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Elephant ist das größte Landthier. Körpertheile! — Am Kopfe befindet sich ein langer Rüssel. (Vergl. den Rüssel des Schweines!) Es ist dies seine Nase. Vorn am Rüssel befindet sich ein Häkchen, welches die Stelle eines Fingers vertritt. Mit diesem kann er Sachen aufheben, Gras abpflücken, Zweige abbrechen, Eimer tragen 2c. — Will er trinken, so schlürft er das Wasser erst in den Rüssel und spritzt es sich dann in den Mund. Im Munde hat er zwei lange gebogene Stoßzähne, die das Elfenbein geben. Zu beiden Seiten des Kopfes hängen zwei große, lappige Ohren. Der Hals ist kurz; der Rumpf sehr dick; die Beine plump, der Schwanz lang. Sein Körper ist mit einer dicken Haut, welche mit borstenartigen Haaren besetzt ist, überzogen.

Der Elephant ist klug und gelehrig. Er frißt Reis, Mais, Obst 2c., — kann große Lasten tragen und auch Kunststücke machen. Welche? — In heißen Ländern lebt er wild in Wäldern.

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Statt f schreibt man ph in den Wörtern: Elephant, Epheu, Sophie, Pharao 2c. —

Statt i schreibt man y, Y in den Wörtern: Syrup, Aegypten, Ypsilon. —

Es folgen hier in der Fibel Wörter mit gg, dd und dt, und zwar blos deßhalb, weil es vorher an einer passenden Gelegenheit, sie im Lehrgange anzubringen, mangelte.

3) Zugaben.

Erzählungen.

1. Der Elephant.

Ein Elephant wurde eines Tages, wie gewöhnlich, zur Tränke geführt. Auf diesem Wege kam er an der Werkstatt eines Schneiders vorüber. Dieser arbeitete am offenen Fenster und hatte neben sich einige Aepfel liegen. Als der Elephant die Aepfel erblickte, streckte er seinen Rüssel nach ihnen aus, und holte einen nach dem andern hinweg. Alle Aepfel mochte der Schneider sich aber nicht nehmen lassen. Als der Elephant zum vierten oder fünften Male seinen Rüssel in das Fenster steckte, stach der Schneider mit der Nadel hinein. Als wäre Nichts geschehen, ging der Elephant weiter zur Tränke. Er trank sich satt und nahm zum Ueberfluß noch den ganzen Rüssel voll Wasser mit zurück. Und als er wieder vor des Schneiders Fenster kam, steckte er seinen Rüssel hinein, und blies ihm alles Wasser in's Gesicht und über den Leib.

2. Der Elephant und der Kupferschmied.

Ein Elephant wurde von seinem Herrn zu einem Kupferschmiede geschickt, um einen schadhaften Kessel ausbessern zu lassen. Der Elephant wartete, bis der Kessel geflickt war, und trug ihn dann wieder nach Hause. Aber der Schmied hatte seine Sache schlecht gemacht. Der Kessel lief noch immer aus. Der Elephant wurde zum zweiten Male mit dem Kessel fortgeschickt, und um dem Kupferschmiede zu zeigen, wie schlecht er den Kessel gemacht habe, füllte er ihn mit Wasser, hielt ihn mit seinem Rüssel hoch über den Kopf des Mannes und ließ ihm das Wasser in's Gesicht spritzen.

Bild XLI: Der Quirl.

1) Anschauung und Besprechung.

Der Quirl ist ein Küchengeräth. Nennt noch andere Küchengeräthe! — Er besteht aus einem Stiele und aus mehreren Zinken, und ist von Holz. Wie stehen die Zinken des Quirls? — Die Mutter, die Köchin ꝛc. brauchen ihn in der Küche, um die Suppe ꝛc. zu quirlen, um die Speisen klar zu machen. Es gibt große und kleine Quirle. Welche Suppen müssen gequirlt werden? — Kannst du den Baum nennen, der uns Quirle gibt? —

2) Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Wörter mit Q, q und C, c!

3) Zugaben.

a) Räthsel.

Fünf Zacken sind an einem Stiel.
Nun rathe, wer da rathen will?

b) Erzählungen.

1. Wie es dem Tännchen ergangen ist.

„Seht ihr“, sagte ein Tännchen zu einigen hohen Tannen und Fichten, „seht ihr, wie dort ein Baum nach dem andern von eures Gleichen abgehauen und zu

Blochen und Scheiten gemacht wird! Bald wird auch an euch die Reihe kommen! Wir Tännchen aber stehen sicher!"

„Nur gemach", erwiderte eine hohe Tanne, „heute fallen wir durch die Axt, morgen schlägt vielleicht eure letzte Stunde!"

Die Tännchen hörten es und lachten. Aber die Tanne hatte Recht; denn am andern Morgen kam ein Mann, der einige Tännchen zu Christbäumchen für gute Kinder abhieb und aus mehreren die Gipfel unbarmherzig abschnitt, um Quirle daraus zu machen.

Franke.

2. Die Quelle und der Wanderer.

Ein Wanderer kam im heißen Sommer zu einer frischen Quelle. Er war stark und lange gegangen; der Schweiß stand auf seiner Stirne; seine Zunge war vor Durst fast vertrocknet. Da sah er das silberhelle Wasser, glaubte hier neue Kräfte zu sammeln und trank. Aber die große, zu schnell abwechselnde Kälte wirkte schädlich auf ihn, und er sank zu Boden. — „Ach, schändliches Gift!" rief er, „wer hätte unter so reizendem Anschein eine solche Bosheit vermuthet?" „Ich ein Gift?" sprach die Quelle. „Wahrlich, du verleumdest mich. — Sieh, die Flur rings umher grünt und lebt durch mich. Von mir tränken sich die Heerden. Tausende deiner Brüder fanden hier Erfrischung und Labetrunk. Nur Uebermaß und Unvorsichtigkeit von deiner Seite machen den Genuß dir schädlich. Ich bin schuldlos an deinen Schmerzen, selbst an deinem Tode — wenn er erfolgen sollte — würde ich es sein."

Als **Repetition** der Abschnitte B und C der Fibel können folgende **Wörtergruppen** zur Aufstellung kommen (Behandlung wie S. 168 ff.):

1) Aal
Saal
Saat
Staar
Haare
Aas
Moos
Loos
See
Klee
Allee
Schnee
Beere
Scheere
Beet
Kameel

2) die
sie
wie
nie
Knie
viel, viele
fiel
spielen
Wiese
vier
Bier
Papier
hier
Thier
Dieb
Sieb
Lied
Glied
Schmied
tief
schief
schlief
rief
Brief
Stiefel
Ziege
liegen
biegen
riechen

3) Hahn, Hühner
Zahn, Zähne
Kahn, Kähne
zahm
lahm
Zahl
fahren
Sohn
ohne
Ohr
hohl
Kohl
Kohle
Kuh
Schuh
Huhn
Stuhl
Uhr
Reh
steht
zehn
kühl
Mühle
fühlen
früh
ihr
ihm
Vieh

4) Thor
Thür
Thier
Thee
Thau

thun
Thal
Thaler
Thurm
theuer
roth
Noth
Muth
Ruthe

5) Mann
dann
kann
Kanne
Wanne
Anna
Sonne
Tonne
Donner
dünn
können
brennen
spinnen

6) Lamm
Schwamm
Kamm
Kammer
Hammer
Emma
Himmel
Schimmel
immer
Zimmer
schwimmen
fromm
Sommer
dumm
summen
krumm
brummen

7) Blatt, Blätter
satt
statt
glatt
Ratte
Sattel
fett
Bett
Kette
Vetter
klettern
ritt
schnitt
Schritt
Tritt
dritte
bitter
zittern
Mutter
Butter
Futter
Otto
Otter
Hütte
füttern

8) Narr
harren
scharren
knarren
knurren
schnurren
klirren
Geschirr
dürr
Herr

9) Affe
Waffe
gaffen
schaffen
Schiff
Ziffer
offen
hoffen
Löffel

10) Rappe
Kappe
Pappe
Mappe
tappen
klappen
klappern
Suppe
Puppe
Lippe
Treppe

11) Ball
Schall
Stall
Knall
fallen
hell
schnell
Elle
bellen
Keller
Teller
still
will
voll
toll

12) Tasse
Gasse
Classe
lassen
Wasser
essen
fressen
Messer
Kessel
müssen
Schüssel
Schlüssel

13) Satz
Katze, Kätzchen
Tatze
kratzen
Sitz
spitz
Blitz
Fritz
schwitzen
nützen
Mütze
setzen
jetzt
putzen
Klotz

14) Speck
Ecke
eckig
Schnecke
stecken

Rock	Rücken	Fluß
Stock	drücken	süß
Glocke	15) aß	iß
backen	Faß, Fässer	Schloß, Schlösser
Bäcker	naß	groß
zucken	laß	heiß
Zucker	Straße	weiß
Stück	Nuß, Nüsse	Schweiß
Brücke	Fuß, Füsse	fleißig

Der Abschnitt „D. Andersschreibung einiger Wörter“ erfordert besondere Beachtung, weil die daselbst aufgeführten Buchstaben und Wörter selten vorkommen. Es sind daher diese Wörter und Buchstaben den Kindern recht einzuprägen und durch öftere Wiederholung unvergeßlich zu machen.

Generalrepetition.

Wir sind mit der Behandlung der Normalwörter zu Ende und verwenden nun etwa 14 Tage auf Repetition. Die Repetition besteht vor Allem darin, daß wir die ganze Fibel vom Anfange an noch einmal gründlich lesen lassen. Fragen über den Inhalt des Gelesenen, über Groß- und Kleinschreibung der Wörter, über Dehnung und Schärfung sind wiederholt anzustellen. Die dagewesenen Wörter und Sätze sind von den Kindern ab- und aufzuschreiben. Von jetzt an sind die Schüler daran zu gewöhnen, alle Häkchen, Pünktchen und Strichelchen erst nach Vollendung des geschriebenen Wortes hinzuzufügen, damit die Wörter nicht durch Absetzen zerrissen werden, was die Schönheit der Schrift beeinträchtigen würde.

Zweite Abtheilung der Fibel.

Leichte Lesestücke in Schreibschrift.

(Seite 21 der Fibel.)

Die hier vorkommenden Wörter, Sätze und Lesestücke sollen einestheils dazu dienen, die Kinder zu einer immer größeren Lesefertigkeit zu führen, anderntheils Stoff zu Denk- und Sprechübungen

bieten. Zu dem Zwecke ist es nothwendig, daß das Kind verstehe, was es lesen soll. Der Lehrer liest deßhalb langsam, deutlich und wohlbetont einen Abschnitt vor, und erläutert und erklärt vorher, was den Kindern unbekannt oder undeutlich sein sollte. Erklärungen, welche in die Leseübungen hineinfallen, sind unstatthaft; sie sind den Kindern ebenso unangenehm wie die Unterbrechungen im Campe'schen Robinson durch die bekannten weitläufigen Auseinandersetzungen. Ferner seien die Erklärungen kurz, damit durch dieselben nicht die Zeit zu den technischen Uebungen geschmälert wird. Das Lesen von Seiten der Schüler erfolgt also erst nach der Erklärung des Lehrers. Es findet dasselbe abwechselnd: einzeln, bankweise und im Chore, statt. Kommt ein schwieriges Wort vor, so ist vom Lehrer geradezu zu sagen: das Wort heißt so und so. Die Kinder sprechen es dann nach, müssen aber nachweisen, warum es so heißt, indem sie stückweise die Laute zu Sylben und die Sylben zum Worte zusammensetzen. Ist das Stück zu Ende gelesen, so folgt eine kurze Repetition, damit man von den Kindern wiederum erforscht, was sie gelesen haben.

Haben wir im Obigen das verständige Lesen betont, so wollen wir damit nicht sagen, daß das mechanische Lesen etwas Untergeordnetes sei. Denn wenn das mechanische Lesen, welches in dem lautrichtigen Aussprechen der geschriebenen oder gedruckten Lautzeichen zu Sylben und Wörtern besteht, nicht ohne Anstoß und ohne Stocken vor sich geht, und wenn die Kinder nicht dahin geführt werden, daß sie jedes Wort mit seinen Theilen auf einen einzigen Blick überschauen und sofort richtig aussprechen lernen, so ist es um die Schule übel bestellt. Es ist darum auch kein Unglück, wenn die Kinder im Interesse der Leseübung manchmal Etwas lesen, ohne daß vorher eine Erklärung des Lesestückes erfolgt. Denzel sagt in dieser Beziehung: „Man bedenke, daß es hier die Fertigkeit im Lesen gilt, und daß also alles Erklären zwischenein völlig am unrechten Orte ist. Vielmehr muß das Lesen viertelstundenweise in Einem Laufe fortgehen, ohne daß man sich um den Sinn des Gelesenen etwas kümmert. Man fürchte nicht, daß dieses Verfahren der Entwickelung zur Verständigung nachtheilig sei. Ist nur das Kind auf eine nicht mechanische Weise zum Lesen gekommen, so kann die mechanische Uebung, die zur mechanischen Fertigkeit führen soll, nicht mehr schaden. Ohnedies kann man die Bemerkung machen, daß die Kinder, wenn sie mit dem Finden und Aussprechen des Wortes zu schaffen haben, auf Erläuterungen über den Sinn des Gelesenen nicht sonderlich hören."

Haben die Schüler denjenigen Grad der Lesefertigkeit erlangt, daß sie die gegebenen Laute zum Worte geläufig und mit Sicherheit zusammenfügen können, so geht man einen Schritt weiter und läßt ihnen die Laute des zu lesenden Wortes leise (heimlich) zusammensetzen und dann laut das Wort aussprechen. Recht sorgfältig ist hierbei zu beachten, daß sämmtliche Laute erst leise zu nennen sind und nicht etwa die Endsylben errathen werden. Schwächeren Kindern gestatte man aber immer noch das laute Sammeln: bei wachsender Kraft werden sie später schon von selbst diese Brücke fallen lassen. Beim Chorlesen ver-

fahre der Lehrer auf folgende Weise: Er nimmt ein Stäbchen in die Hand und klopft sovielmal leise auf die Tafel, als das Wort Laute hat. Heißt das Wort z. B. **Band**, so klopft der Lehrer viermal, und gibt dann durch zweimaliges Aufklopfen das Zeichen zum lauten Aussprechen des Wortes **Band**. Ist das Wort zwei- oder mehrsylbig, so markirt der Lehrer durch stärkeres Aufklopfen das Ende der Sylbe. Lesen heißt sammeln (Aehrenlesen). Das schnelle Sammeln ist lediglich eine Sache der Uebung. Darum versäume der Lehrer nicht, diese Uebung zu betonen. Auf langsames, aber lautes Lesen muß gehalten werden. Zu schnelles Lesen schadet. Es ist besser, eine Geschichte zehnmal zu lesen, als zehn Geschichten einmal.

Während der Generalrepetition der Normalwörter und der Verarbeitung der Lesestücke in Schreibschrift (Fibel, II. Abtheilung) findet die Uebertragung der Schreibbuchstaben in Druckbuchstaben (Fibel, S. 37 u. 38) in dem Maße statt, daß circa 2—3 Buchstaben stündlich zur Behandlung kommen.

Hierbei bietet sich die passende Gelegenheit, sämmtliche Schreibbuchstaben noch einmal einzeln zu üben. Es geschieht in der Weise, daß ein jeder Buchstabe nach Tact den Schülern in die Hand dictirt wird. Im folgenden Abschnitte findet die Uebertragung selbst weitere Berücksichtigung.

Uebergang der Schreibschrift zur Druckschrift.

Dieser Uebergang geschieht allmählich. Das Verfahren dabei ist sehr einfach. Der Lehrer erinnert die Kinder zunächst an das Buch, das Allen wohl am meisten bekannt ist — an den Kalender. Er sagt ihnen, daß es doch recht schön sei, wenn man im Kalender lesen könne. Darin stünde auch der Geburtstag und das Weihnachtsfest 2c. Aber die Schrift im Kalender sei gedruckt, die Buchstaben seien Druckbuchstaben, und die Druckbuchstaben seien anders als die Schreibbuchstaben. Nachdem so der Lehrer den Kindern Lust erweckt hat, in gedruckten Büchern zu lesen, sage er ihnen, daß sie jetzt gedruckte Buchstaben kennen lernen sollen. — Er schreibt zuerst ein kleines **i** (Schreibschrift) an die Wandtafel; daneben malt er ein kleines **i** in Druckschrift. Nun weist er die Aehnlichkeit beider Buchstaben nach. (Ein Grundstrich — zwei Aufstriche — der Punkt über dem Grundstrich 2c.) Oder er mache es auch so, daß er den geschriebenen Buchstaben groß und geradestehend anschreibt und aus diesem durch Weglassen und Hinzusetzen der nöthigen Striche den gedruckten Buchstaben entwickelt. Die Kinder brauchen die Druckbuchstaben nur zu lesen, nicht aber zu schreiben.

In dieser Weise — immer mit Berücksichtigung der Aehnlichkeit zwischen Schreib- und Druckschrift — geht es in der Ordnung, wie die Druckbuchstaben in der Fibel Seite 37 im 1. Abschnitte aufgestellt sind, ter. Nachdem die Uebertragung der einzelnen Buchstaben stattgefunden

hat, lasse man den betreffenden gedruckten Buchstaben im 2. Abschnitte, in welchem diese nach dem Alphabete zusammengestellt sind, aufsuchen. Der Lehrer stelle die Fragen: In welcher Reihe steht das i im 2. Abschnitte? — Der wievielste Buchstabe ist es? ꝛc. — Nach einiger Uebung kommen die Kinder von selbst dahin, beide Fragen sogleich zu beantworten; sie sagen: Das r ist in der zweiten Reihe der vierte Buchstabe. Der Lehrer hüte sich hierbei aber, zu schnell zu gehen, damit nicht etwa seitens der Kinder Verwechselungen entstehen. Kommen erst einmal Verwechselungen vor, so ist es schlimm; denn wenn ein Kind a mit r, und a mit s verwechselt, so gibt es damit zu erkennen, daß es weder a noch r noch s kennt. Es entsteht dann ein Wirrwarr im Kopfe des Kindes, von dem es sich nur mit größter Anstrengung befreien kann. Auf die Unterschiede dieser leicht zu verwechselnden gedruckten Buchstaben, wie u — n, e — c, m — w, b — d, ſ — f, y — h sind die Schüler daher besonders aufmerksam zu machen. Hat ein Druckbuchstabe mit seinem Schreibbuchstaben wenig Aehnlichkeit, wie z. B. das geschriebene s mit dem gedruckten, so ist ein solcher Druckbuchstabe mit besonderer Sorgfalt zur Kenntniß zu bringen und oft wieder vorzuführen.

Nach Beendigung der Uebertragung werden die gedruckten Buchstaben im 2. Abschnitte der Reihe nach gelesen, durch einander aufgesucht und so gehörig eingeübt. Hierauf lasse der Lehrer die Druckbuchstaben in Schreibbuchstaben übertragen. Es ist dies für Kinder nicht ganz leicht, das gedruckte a zu sehen und das geschriebene zu schreiben. Allein die Schwierigkeit liegt nur im Anfange. — Auch das muß geübt werden, daß den Kindern Wörter an die Tafel geschrieben werden, für welche sie dann die entsprechenden Druckbuchstaben in der Fibel aufsuchen. Die erstere Uebung ist indeß wichtiger und bedarf einer mehrseitigeren Uebung als die letztere.

Nachdem alle kleinen Druckbuchstaben zur Kenntniß gebracht worden sind, werden auch die großen Druckbuchstaben in der Ordnung, wie sie in der Fibel S. 38 aufgestellt ist, vorgeführt. Es werden auch hier zuerst diejenigen erlernt, welche mit ihren Schreibbuchstaben die meiste Aehnlichkeit haben und also auch am leichtesten von den Kindern erkannt und behalten werden. Das Lehrverfahren bleibt dasselbe. Besondere Sorgfalt bei der Behandlung verdienen auch hier wieder diejenigen Druckbuchstaben, welche wenig Aehnlichkeit mit ihren Schreibbuchstaben haben. Ebenso sind die Unterschiede zwischen O — Q, L — S, C — E, R — N, M — W, B — V zur Kenntniß zu bringen, um somit einer möglichen Verwechselung vorzubeugen.

Nachdem so einestheils die kleinen und großen Druckbuchstaben den Kindern bekannt geworden sind, und anderntheils eine gewisse Fertigkeit im Lesen der Schreibschrift (Fibel, II. Abtheilung) erzielt worden ist, reiht sich nun ohne große Schwierigkeit das Lesen der Druckschrift an.

Dritte Abtheilung der Fibel.

Lesestücke in Druckschrift.

Auf Seite 39 werden noch einmal sämmtliche Normalwörter in Druckschrift vorgeführt. Es ist dies mit Absicht geschehen, um den Uebergang ganz allmählich vor sich gehen zu lassen. Das Verschmelzen der Laute wird den Kindern gar keine Schwierigkeiten mehr bieten; wohl aber ist es hier Zweck, die Druckbuchstaben zu erkennen und richtig mit ihren entsprechenden Lauten zu bezeichnen. Daher empfiehlt es sich hier, nochmals auf die einzelnen Bestandtheile des Wortes zurückzugehen und etwa auf folgende Weise zu verfahren: Zeigt das erste Wort! — Wie heißt der erste Laut desselben? — der zweite? — der dritte? — Leset das Wort! 2c.

Chor- und Einzellesen wechseln mit einander ab. Der Schüler, auf das Wort **Haus** zeigend, sagt: Der erste Laut heißt **H**; der zweite Laut heißt **au**; der dritte Laut heißt **s**. **H-au-s = Haus**.

Seite 40 folgen die Normalsätze. Auch hier ist ja genau darauf zu achten, daß die Kinder für jeden Buchstaben den rechten Laut setzen. Man thut daher ebenfalls wohl, wenn man die Wörter laut und langsam zusammensetzen und, nachdem der Satz auf diese Weise gelesen worden ist, die Laute rückwärts angeben läßt. Der Schüler liest: **D-e-r = Der**; **A-s-t = Ast**; **i-s-t = ist**; **a-m = am**; **B-au-m-e = Baume**, und nimmt dann zuweilen die Laute in umgekehrter Reihenfolge; also **e, m, au, B**; **m, a**; **t, s, i**; **t, s, A**; **r, e, D**.

Bei den darauf folgenden Lesestücken werden die Kinder sehr bald das laute Zusammensetzen der Wörter zu langsam finden und daher diese Operation leise vornehmen und das Wort dann laut aussprechen.

Um dem Auswendiglernen eines Lesestückes vorzubeugen, übe der Lehrer das Wörter-Rückwärtslesen; es ist dies als eine Uebung und Prüfung der Lesefertigkeit sehr zu empfehlen.

Die Behandlung der gedruckten Lesestücke ist dieselbe wie die Behandlung der in der II. Abtheilung vorgekommenen. Der Lehrer sei auch hier — wenn es mit schwachen Kindern anfangs noch nicht recht gehen will — liebreich und heiter; er übernehme mehr die Rolle eines Freundes, der hilft, und eines Rathgebers, der zeigt, als die eines Herrn, der befiehlt, drängt und straft. Am Ende des Schuljahres behandle man ein Lesestück auf die Weise, daß man abwechselnd von je einem Schüler bald einen Satz (bei Gedichten eine Zeile), bald ein Wort, bald eine Sylbe, bald das ganze Stück laut und mit richtiger Betonung lesen läßt. Das Chorsprechen wird auf diese Weise geregelt, daß der Lehrer durch den Niederschlag eines Stäbchens das Zeichen zum Aussprechen des vorher von den Kindern leise zusammenzusetzenden Wortes angibt. Das Tempo hierbei muß natürlich ein sehr langsames sein. Erklärungen der in einem Lesestücke den Kindern unverständlichen Ausdrücke müssen vor dem Lesen gegeben werden. — Auch das

Declamiren darf man nicht vernachlässigen, denn wenn die Kinder in den Stand gesetzt werden, die reinen, schönen Sprachformen eines sittlich veredelnden Sprachinhaltes ohne Stocken und mit entsprechendem Verständniß mündlich zu reproduciren, so übt das nicht allein auf die Gemüthsbildung einen mächtig veredelnden, heiligenden Einfluß, sondern es wird auch die Sprachkraft des Kindes um ein Bedeutendes gefördert. Daß der Lehrer den zum Declamiren geeigneten Stoff den Kindern in der Schule einübt, versteht sich von selbst, denn jene bequeme Art, den Kleinen ein Pensum zum häuslichen Memoriren aufzugeben und dann mit Ruthe oder Stock über die armen Kinder herzufahren, die trotz aller Mühe und Qual nicht im Stande waren, das Unverstandene sich anzueignen, ist ein so unverständiges, unsittliches Verfahren, daß man junge Lehrer nicht genug vor solchen Abirrungen warnen kann. — Neu eingeübt werden einige Lieder, darunter die beiden Choräle:

Mel.: O daß ich tausend Zungen ꝛc.

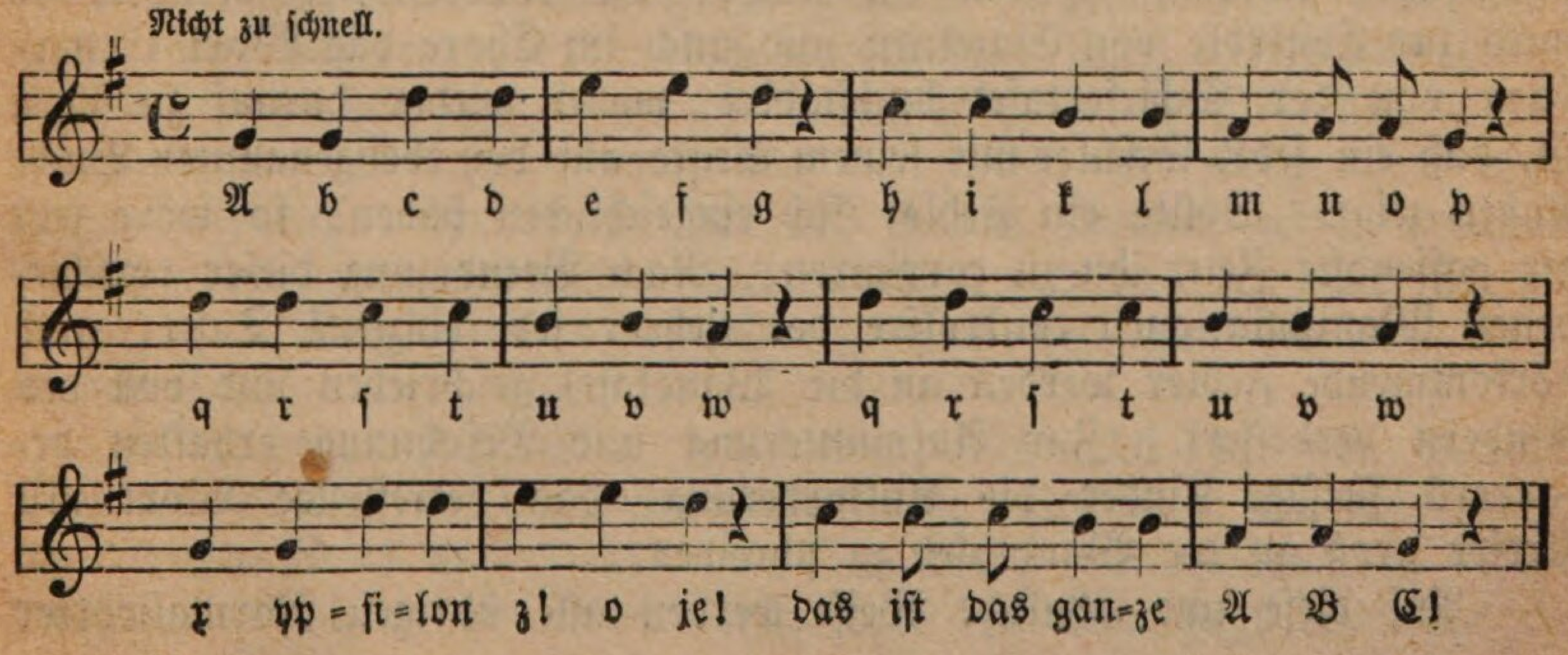
Der frohe Morgen weckt mich wieder und ladet mich zur Arbeit ein. Der Schlaf erquickte meine Glieder; nun soll ich wieder thätig sein. So will ich denn mit Freuden nun, was meine Pflicht erfordert, thun.

Mel.: Ich dank' dir schon ꝛc.

1. Gelobet seist du, Gott der Macht, gelobt sei deine Treue, daß ich nach einer sanften Nacht mich dieses Tages freue!
2. Laß deinen Segen auf mir ruh'n, mich deine Wege wallen; und lehre du, o Herr, mich thun nach deinem Wohlgefallen!

Das Buchstabiren.

Nachdem der Uebergang zur Druckschrift bewerkstelligt worden ist, und die Kinder eine gewisse Lesefertigkeit erlangt haben und lesen können, gebe man ihnen die Buchstabennamen, d. h. man leite sie an, zu buchstabiren. Zum Lesenlernen ist das Buchstabiren die schlechteste Methode; wenn aber die Kinder lesen können, ist es das Beste. Welchen Werth das Buchstabiren für die Orthographie hat, haben wir schon früher Seite 7 erörtert, und weisen hier nur auf das dort bereits Gesagte hin. Um die Buchstabennamen nach der gewöhnlichen Reihenfolge des Alphabetes den Kindern einzuprägen, benutze der Lehrer das bekannte Liedchen:



Die **Orthographie** wird, wie man gewöhnlich sagt, durch's Auge und Ohr vermittelt und erzielt. Geht man jedoch tiefer in die Sache ein, so nimmt man wahr, daß hauptsächlich Alles auf's Auge ankommt, denn wir schreiben nicht immer so, wie wir sprechen hören. Daher ist es nothwendig, daß für den Anfang zumal blos solche Wörter zur Behandlung kommen, welche vielfach angeschaut worden sind. Es sind dies die Normalwörter und in zweiter Linie die Normalsätze, welche außerdem schon zum Verständniß gekommen und durch vielfaches Abschreiben zum theilweisen Eigenthum geworden sind. Dadurch nun, daß diese Wörter nochmals durchgearbeitet und, was jetzt das Wesentlichste ist, buchstabirt werden, und somit die Physiognomie derselben fest und unverlierbar eingeprägt und genau und treu reproducirt wird, bilden sie eine Grundlage für die folgenden Stufen der Orthographie, welche zum Gedeihen dieses Unterrichtes einen nicht zu unterschätzenden Beitrag liefert. Das Verfahren hierbei gestaltet sich folgendermaßen:

Schlagt die erste Seite eures Buches auf! Heute sollt ihr einige Wörter buchstabiren lernen! — Hierauf leite der Lehrer die Schüler an, zu sagen: **Ast** wird geschrieben: großes **A**, langes **ſ**, hartes **t**; **Ast** wird groß (mit einem großen Anfangsbuchstaben) geschrieben, weil's ein Name ist. — Auf gleiche Weise werden die Wörter **Tisch**, **Uhu** und **Ofen** behandelt. Danach lasse der Lehrer S. 39 der Fibel aufschlagen und diese vier gedruckten Wörter abermals buchstabiren. Auf diese Weise wird die Identität der geschriebenen und gedruckten Buchstaben auf's Genaueste vermittelt. Dabei ist darauf zu sehen, daß ein jeder Schüler auf den Buchstaben zu zeigen hat, der genannt wird. Um alle Schüler dabei controliren zu können, rufe der Lehrer dann und wann mitten in einem Worte dem Buchstabirenden ein „Halt" zu. Alle müssen dann den letztgenannten Buchstaben zeigen können.

Nachdem so das Pensum zum Dictate für die betreffende Stunde wiederholt zur Anschauung gelangt ist, werden die Fibeln weggethan, die Schiefertafeln vorgenommen, die Stifte oberhalb des obern Rahmens der Schiefertafel wagrecht hingelegt und die Hände gefaltet. Hierauf wird wiederum das Wort **Ast** und zwar aus dem Kopfe von einem oder mehreren Schülern, wohl auch im Chore, buchstabirt, — und nun erst erfolgt die einmalige Niederschrift. Dieselbe muß schön und sauber ausgeführt werden. Haben die Kinder die Niederschrift beendet, so wird zur Controle von Einzelnen uud auch im Chore das Wort langsam von der Schiefertafel buchstabirt, wobei wieder darauf zu sehen ist, daß ein jeder Schüler mit seinem Stifte auf den ebengenannten Buchstaben zeigt. Sollte ein Fehler sich eingeschlichen haben, so wäre jetzt die passendste Zeit, ihn zu corrigiren. Nach Beendigung dieser verschiedenen Manipulationen controlire der Lehrer jede einzelne Tafel; noch vorkommende Fehler werden an die Wandtafel geschrieben und von den Kindern verbessert. Zur Aufmunterung und Belohnung erhalten besonders fleißige Kinder die Aufforderung, das betreffende Wort mit Kreide groß an die Wandtafel zu schreiben.

Auf diese und ähnliche Weise werden alle übrigen Normalwörter

behandelt. Dies Verfahren ist langsam und gründlich und sichert dadurch den Erfolg.

Diejenigen Buchstaben, deren Laute übereinstimmend oder ähnlich klingen, wie ſ (langes eſſ), s (Schluß=es), ß (eſſ-zett) — b (weiches be), p (hartes pe) — d (weiches de), t (hartes te) — f (eff), v (vau), pf (pe-eff), ph (pe-ha) — g (ge), k (ka), ch (ce-ha), j, (jott), q (qu), — c (ce), z (zett) — sind in den betreffenden Wörtern besonders zu berücksichtigen und mit den ebengenannten technischen Ausdrücken zu bezeichnen und fest einzuprägen. Auch sind die Kinder anzuhalten, nach jedem buchstabirten Worte — ohne erst die Frage des Lehrers zu veranlassen — den Grund anzugeben, warum dasselbe groß oder klein geschrieben, weshalb es geschärft oder gedehnt gesprochen werden muß. Um den Schülern baldigst einige Fertigkeit in dieser Uebung zu verschaffen, verwende der Lehrer mehrere Stunden darauf, die Normalwörter auf S. 39 der Fibel buchstabiren zu lassen.

An die Normalwörter reihen sich stufenweise die Normalsätze. Dieselben sind, ehe sie zum Dictate gelangen, wiederum zu buchstabiren, und zwar in Schreibschrift sowohl (s. Fibel, S. 5—20), als auch in Druckschrift (S. 40 u. 41). Die ersten zehn Sätze in Druckschrift (S. 40) kommen nicht geschrieben vor und sind daher den Kindern erst an der Wandtafel in Schreibschrift vorzuführen. Durch das wiederholte Buchstabiren aus der Fibel werden den Schülern die Buchstabennamen ganz zu eigen gemacht, und es kann somit ohne große Schwierigkeit und ohne die Befürchtung zu haben, fehlerhafte Arbeiten in Menge zu Gesichte zu bekommen, das Dictat derselben vorgenommen werden. Bevor dieses jedoch geschieht, ist noch eine mündliche Uebung einzuschieben. Um nämlich den künftigen grammatischen Unterricht vorzubereiten, sind die in der Orthographie zu schreibenden Sätze vor und auch nach der Niederschrift durch Fragen nach den einzelnen Satzgliedern zu zerlegen. In Betracht kommen die Fragen mit: Wer? — Was? — Was thut? — Wie ist? — Was für ein? — Wo? — Woraus? — Wann? —

Später leite der Lehrer seine Schüler an, selber zu fragen, indem er ihnen einestheils die Fragewörter angibt, mit welchen sie fragen sollen, anderntheils die Wörter bezeichnet, nach welchen sie zu fragen haben. Nachdem so die Satzzergliederung vorgenommen und die Wörter in der ursprünglichen Reihenfolge genannt worden sind, erfolgt die wortweise Niederschrift des Satzes, wobei natürlich wieder das Groß- oder Kleinschreiben, die Dehnung oder Schärfung der Wörter in's Auge gefaßt wird.

Beispiel: Der Satz: **Der Ast ist am Baume**, wird, nachdem derselbe von der Wandtafel in Schreibschrift und aus der Fibel S. 40, Nr. 1 in Druckschrift buchstabirt worden ist, auf folgende Weise behandelt:

Wir haben den Satz buchstabirt: **Der Ast ist am Baume.** Was ist am Baume? — Wo ist der Ast? — Gebt die Reihenfolge der Wörter dieses Satzes an! — Das Kind, auf welches der Lehrer zeigt, spricht: Das erste Wort heißt **Der**. — Nun zeigt er, ohne ein

Wort zu sagen, auf das zweite Kind, und dieses spricht sofort: Das zweite Wort heißt **Ast**. — Der dritte Schüler fährt fort: Das dritte Wort heißt **ist** rc. rc. — Wieviel Wörter hat also dieser Satz? —

Nehmt die Tafeln vor! — 1 — 2 — 3! — Stifte an den obern Rahmen! — Achtung! — Wer kann das erste Wort unseres Satzes aus dem Kopfe buchstabiren? — **Der** wird geschrieben: großes weiches **D, e, err**; **Der** wird groß (mit einem großen Anfangsbuchstaben) geschrieben, weil's am Anfang steht. — Schreibt **Der!** Es erfolgt die Niederschrift; darnach hat ein jeder Schüler den Stift an den erwähnten Platz gelegt und die Hände gefaltet. — Buchstabire das zweite Wort! **Ast** wird geschrieben: **A, ess, te**; **Ast** wird groß geschrieben, weil's ein Name ist. — Niederschrift! — **ist** wird geschrieben: kleines **i, ess, te**; **ist** wird klein geschrieben, weil's kein Name ist. — Niederschrift! — rc. rc. — Ist der Satz zu Ende, so muß ein Punkt gemacht werden! — Nun erfolgt das Buchstabiren vom Geschriebenen, die Correctur und die Controle des Lehrers.

Daran reihen sich die Uebungen zur Fragebildung: Wer kann mit Was nach dem Worte **Ast** fragen? Wer kann mit Wo nach den Worten **am Baume** fragen? — (Haben die Kinder auch hierin eine hinreichende Fertigkeit erlangt, so ist vom Lehrer blos die Forderung zu stellen: Frage nach dem Worte **Ast**! — Frage nach: **am Baume**!)

Später werden die Wörter des zu schreibenden Satzes der Reihe nach, ohne Unterbrechung, buchstabirt und danach auch niedergeschrieben*). Dabei bediene sich der Lehrer des schon oben erwähnten Verfahrens, welches ihn selbst wenig in Anspruch nimmt.

Beispiel: **Der Hahn kräht früh und spät.** Nach den Fragen: Wer kräht? — Was thut der Hahn? — Wann kräht der Hahn? — läßt der Lehrer die Aufforderung ergehen: Zerlegt den Satz in seine Wörter und buchstabirt dieselben! — Sogleich beginnt derjenige Schüler, auf welchen der Lehrer zeigt: Das erste Wort heißt **Der**; es wird geschrieben: großes **D, e, err**; **Der** wird groß geschrieben, weil's am Anfang steht. — Der folgende Schüler spricht fortfahrend: Das zweite Wort heißt **Hahn**; es wird geschrieben: großes **Ha, a, ha, en**; **Hahn** wird groß geschrieben, weil's ein Name ist; es wird nach **a** ein **ha** geschrieben, weil das **a** lang (gedehnt) gesprochen wird. — Ein dritter Schüler fährt fort: Das dritte Wort heißt **kräht**; es wird geschrieben: kleines **ka, err, ä, ha**, hartes **te**; **kräht** wird klein geschrieben, weil's kein Name ist; hinter **ä** ist ein **ha** zu setzen, weil das **ä** lang (gedehnt) gesprochen wird. — Auf diese und ähnliche Weise werden sämmtliche Wörter behandelt und sodann der ganze Satz niedergeschrieben. Hierauf Buchstabiren und Corrigiren des Geschriebenen, zuletzt Controlirung durch den Lehrer und Uebung im Satzzergliedern durch Fragen des Schülers.

Sind die Sätze S. 40 u. 41 der Fibel zum Dictate gelangt, so kann man dieselben in anderer Wortfolge schreiben lassen. Der Satz: **Das Dach ist schief**, würde dann in folgenden Formen zu dictiren sein: **Schief ist das Dach.** — **Ist das Dach schief** rc. rc. —

*) Jeder Schüler schreibt sodann seinen Namen auf die letzte Zeile der Schiefertafel.

Nachdem so die Normalwörter (S. 39) und Normalsätze (S. 40 u. 41 der Fibel) mit Hinzufügung der Eigenschaftswörter (S. 24) und der Thätigkeitswörter (S. 27) verarbeitet worden sind, haben die Kinder eine Zeitlang Material genug, um aus diesen Wörtern durch neue Combinationen andere Sätze entstehen zu lassen.

Im Folgenden findet der Lehrer eine übersichtliche Zusammenstellung sämmtlicher zum Dictate gelangten Wörter (von S. 39. 40. 41):

a) Geschlechtswörter ꝛc.:

Der	wir	von
die	ihr	mit
das, des	sich	zwei
dem, den	unser	manche
ein	am	viele
eine	im	und
einen, einem	aus	auch
	auf	

b) Hauptwörter:

Ast	Hörner	Rübe
Axt	Hund	Rücken
Aal	Ida	Sichel
Baum	Igel	Sonne
Beere	Jäger	Suppe
Cacao	Katze	Sprossen
Chor	Keller	Stacheln
Citrone	Kette	Syrup
Dach	Kopf	Schnecke
Ei Eier	Kreuz	Schrank
Eisen	Laub	Schreiner
Elephant	Leiter	Schwein
Esel	Linde	Tisch
Eule	Löffel	Thier
Faß, Fässer	Maikäfer	Thür
Feder	Maus, Mäuse	Thurm
Feld	Mond	Treppe
Fuchs	Moos	Uhu
Gans	Nelke	Vögel
Garten	Ofen	Wagen
Glieder	Ohr	Wasser
Hahn	Pelz	Werkzeug
Hase	Pferd	Xaver
Haus, Hause	Pharao	Ypsilon
Herr	Pudel	Zange
Himmel	Quirl	Ziege
Hof	Räder	
Holz	Raupe	

c) Zeitwörter:

ist	legen	Von S. 27 der Fibel:
sind	jagen	schnattert, schnattern
hat	nagen	girrt, girren
haben	naschen	klappert, klappern
wird	fressen	meckert, meckern
können	schlagen	brummt, brummen
wärmt	schnurren	wiehert, wiehern
scheint	essen	blökt, blöken
steht, stehen	liegen	springt, springen
macht	gequirlt	hüpft, hüpfen
freut		klettert, klettern
kräht, krähen		fliegt, fliegen
trägt		schwimmt, schwimmen
		sticht, stechen

d) Eigenschaftswörter:

Von S. 40. 41 der Fibel:	wild	Von S. 24 der Fibel:
grau	giftig	weiß
groß	unreinlich	schwarz
lang	früh	braun
scharf	spät	gelb
schief		grün
klug		blau
		roth

Bei allen diesen Dictir-Uebungen ist der eine Grundsatz festzuhalten: Schreibe *Wenig*, aber *richtig* und *schön* — und der andere dabei nicht unberücksichtigt zu lassen: *Verhüte von vornherein Fehler.*

Beide Grundsätze finden auch auf das Abschreiben ihre Anwendung. Auch dieses muß, wie jede andere Disciplin, damit es auf eine zweckmäßige Weise betrieben werde, vom Lehrer *gelehrt* und — daß es den Schülern zur guten Gewohnheit wird — *vielfach* geübt werden.

Im Folgenden ist ein Beispiel gegeben, wie wir es treiben: Die Schüler haben Tafeln, Stifte und die aufgeschlagene Fibel vor sich liegen. Zur Abschrift sollen die ersten Sätze des Lesestücks S. 43, Nr. 6: **Der ehrliche Emil**, kommen. Alle Schüler zeigen auf das erste Wort der Ueberschrift. Der vom Lehrer bezeichnete Schüler buchstabirt dasselbe — hierauf erfolgt die Niederschrift. Der zweite fährt fort, das folgende Wort zu buchstabiren. Nachdem dies geschehen, wird es niedergeschrieben. Der dritte Schüler verfährt mit dem dritten Worte ganz auf dieselbe Weise, und so geht es weiter, natürlich immer unter Controle des Lehrers, bis das beabsichtigte Pensum absolvirt worden ist. Oefters vorkommende Wörter brauchen nicht buchstabirt zu werden, sondern gelangen sogleich zur Niederschrift. Auch die *Interpunction* ist hierbei zu berücksichtigen, damit die Kinder diese Zeichen *kennen*

und benennen lernen. Auf diese Weise werden die Kinder daran gewöhnt, ein Lesestück mit Verständniß wortweise und später satzweise abzuschreiben. Zur Abschrift gelangen sowohl gedruckte Lesestücke als auch noch die in der II. Abtheilung der Fibel enthaltenen in Schreibschrift. Ist erst das wort- und satzweise Abschreiben gehörig geübt, dann werden einzelne kleine Lesestücke im Zusammenhange niedergeschrieben, und es bekommen dadurch die Kinder Stylübungen, die für die Folgezeit vom größten Werthe sind.

So muß denn durch Hören und Sehen, durch Verstehen und Nachahmen, durch Lesen und Declamiren, durch Sprechen und Schreiben, durch Anschauung und Uebung das Kind in die Sprache und die Sprache in das Kind kommen. Anschauung und Uebung: das sind die beiden Angeln, in denen aller Sprachunterricht sich bewegen muß. Wo die Anschauung fehlt, da geht der Unterricht nicht in die Kindesseele hinein; wo aber die Uebung fehlt, da bleibt das Gelernte nicht in der Kindesseele. Die alte Schule machte den Fehler und betrieb die Uebung ohne die Anschauung; junge Lehrer aber machen oft den Fehler, daß sie die Anschauung ohne die Uebung betreiben. Der erste Fehler ist groß, der zweite größer. „Uebung macht den Meister", und „Wiederholung ist die Mutter alles Lernens". Monatliche, wöchentliche, tägliche Repetitionen sind deßhalb nothwendig, — sie sind nothwendig um der Sache willen, die ohne Uebung nie haltbar und fest wird, aber auch nothwendig um der Kinder willen, die nur das gerne treiben, was sie gut können, und die nur dann die Freude und den Segen des Lernens empfinden, wenn die Fundamente des Unterrichtes sicher gelegt und begründet sind, so daß den Kleinen die Lust und der Muth mehr und mehr wächst, Neues aufzunehmen und zu verarbeiten.

Anhang.

Auszug aus unserem Classenbuche:
Die Vertheilung des Unterrichtsstoffes
auf Monate und Wochen des Schuljahres 1868/69.

Bei wöchentlich 12 Stunden im Sommer- und 10 Stunden im Winterhalbjahre.

Unterrichtszeit.	Vereinigter Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- und Sing-Unterricht.
April 23 24 25	Unterhaltung: 1. 2. 3. 4.
27 28 29 30 Mai 1 2	4. 5. 6. 7.
4 5 6 7 8 9	8. 9. 10. **I. Abtheilung der Fibel. A.** Reihenfolge der auftretenden Buchstaben und Laute: Bild I: Ast. — A, ſ, t
11 12 13 frei: Jahrmarkt. 14 15 16 frei: Jahrmarkt.	„ II: Tisch. — T, i, ſch „ III: Uhr. — U, h, r
18 19 20 21 frei: Himmelfahrt. 22 23	„ IV: Ofen. — O, o, f, e, n „ V: Sichel — S, ch, l
25 26 27 28 29	„ VI: Dach. — D, a „ VII: Haus. — H, au, s

Unterrichtszeit.	Vereinigter **Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- und Sing-Unterricht.**
—	**Pfingstferien:** 1 Woche.
Juni 8 9 10 11 12 13	Wiederholung in der Fibel, S. 1—3. Bild VIII: Esel. E
15 16 17 18 19 20	„ IX: Igel. J, g „ X: Leiter. L, ei, Ei, r
22 23 24 25 26 27	„ XI: Gans. G „ XII: Feder. F, d
29 30 Juli 1 2 3 4	„ XIII: Mond. M, o „ XIV: Baum. B, m
6 7 8 9 10 11	„ XV: Kreuz. K, eu, Eu, z Wiederholung: Lesen in der Fibel S. 1—5
13 14 15 frei: Jahrmarkt.	S. 6. 7. —
—	**Johannisferien:** 3 Wochen.
Aug. 6 7 8	Wiederholung der dagewesenen Normalwörter. Bild XVI: Vögel. V, v, ö, Ö
10 11 12 13 14 15	„ XVII: Nelke. N, k „ XVIII: Rübe. R, ü, b

Unterrichtszeit.	Vereinigter Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- und Sing-Unterricht.
Aug. 17 18 19 20 21 22	Bild XIX: Jäger. J, ä, Ä „ XX: Mäuse. äu, Äu
24 25 26 27 28 29	„ XXI: Wagen. W „ XXII: Schwein. Sch, w
31 Sept. 1 2 3 4 5	„ XXIII: Raupe. p „ XXIV: Pudel. P
7 8 9 10 11 12	„ XXV: Pferd. Pf, pf „ XXVI: Zange. Z, ng
14 15 16 17 18 19	„ XXVII: Schrank. nk „ XXVIII: Maikäfer. ai (ei, ai, eu, äu) **Repetition:** Lesen in der Fibel S. 1—5, oder: Aufstellung der Wörtergruppen (s. Methodik, S. 167.)
21 22 frei: Abendmahl. 23 24 25 26	Lesen in der Fibel S. 6—13.
28 29 } frei: Lehrer- 30 } versammlung.	Desgl. S. 14.
—	**Michaelisferien:** 2 Wochen.
Octbr. 15 16 17	Wiederholung der Normalwörter. **B. Dehnung.** Bild XXIX: Beere. ee, oo, aa

Unterrichtszeit.	Vereinigter Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- und Sing-Unterricht.	
Octbr. 19 20 21 frei: Jahrmarkt. 22 23 24 frei: Jahrmarkt.	Bild XXX: Ziege. „ XXXI: Hahn.	ie ah, äh, uh, üh, ih, oh, öh, eh
26 27 28 29 30 31	„ XXXII Thurm. C. **Schärfung.** „ XXXIII: Sonne. „ XXXIV: Kette. „ XXXV: Katze. (Lesen aus der Fibel 1 Stunde.)	th, Th nn, mm tt tz, rr
Novbr. 2 3 4 5 6 7	„ XXXVI: Schnecke. „ XXXVII: Löffel. „ XXXVIII: Faß.	ck ff, pp, bb ß, ss, ll
9 10 11 12 13 14	D. **Andersschreibung einiger Laute.** Bild XXXIX: Axt. „ XL: Elephant. „ XLI: Quirl.	 x, X, chs ph, Ph, y, Y gg, dd, dt Q, q, C, c
16 17 18 19 20 21	**Generalrepetition:** Lesen in der Fibel, S. 1—20, oder Aufstellung der Wörtergruppen (s. Methodik, S. 190.)	Vergleichung der Schreib- und Druckbuchstaben und Tactschreiben der erstern (2—3 Buchstaben pro Stunde). — (S. Methodik, S. 194.) Fibel, S. 37, i—ck.
23 24 25 26 27 28	**II. Abtheilung der Fibel.** Lesestücke in Schreibschrift: S. 21—25.	„ „ „ i—ph. Uebertragung der kleinen Druckbuchstaben in Schreibschrift.
30 Decbr. 1 2 3 4 frei: Bußtag. 5	S. 26—30.	Fibel, S. 38. (ca. 2 Buchstaben pro Stunde).
7 8 9 10 11 12	S. 31—36.	Uebertragung der großen Druckbuchstaben in Schreibschrift.

Unterrichtszeit.	Vereinigter Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- und Sing-Unterricht.	
	III. Abtheilung der Fibel.	
Decbr. 14 15 16 17 18 19	Lesen der Druckschrift, S. 39: 1. Hauptwörter, Nr. 1. 2. 3. 4. Lesen der Druckschrift, S. 40: 2. Sätze, Nr. 1—6; 7—12; 13—18; 19—24; 25—30; 31—36; 37—42.	Abschrift: Wörter und Sätze von Schreibschrift.
21 22 23		
—	**Weihnachtsferien: 2 Wochen.**	
1869. Jan. 7 8 9	Lesestücke (6 Stunden wöchentlich): S. 41, Nr. 3.	Buchstabir- und Dictirübungen (ca. 4 St. wöchentlich). Buchstabennamen!
11 12 13 14 15 16	„ „ „ 4—7.	Buchstabiren und Dictat der Normalwörter: S. 39.
18 19 20 21 22 23	„ „ „ 8—10.	
25 26 27 28 29 30	„ „ „ 11—14.	Buchstabiren und Dictat der Normalsätze: S. 40, Nr. 1—6.
Febr. 1 2 3 4 5 6	„ „ „ 15—19.	„ „ „ 7—12.
8 9 frei: Fastnacht. 10 11 12 13	„ „ „ 20—23.	„ „ „ 13—21.

Unterrichtszeit.	Vereinigter Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- und Sing-Unterricht.	
Febr. 15 16 17 18 19 20	Lesestücke (6 Stunden wöchentlich): S. 41, Nr. 24—28.	Buchstabiren und Dictat der Normalsätze: S. 40, Nr. 22—30.
22 23 24 25 26 27	" " " 29—32.	" " " 31—36.
März 1 2 3 4 5 6	" " " 33—37.	" " " 37—42.
8 9 10 11 12 13	" " " 38—42.	Bildung anderer Sätze aus dagewesenen Wörtern
15 16 17 18 19 20	Repetition!	
—	Osterferien.	

NB. Im letzten Vierteljahre: Fleißiges Lesen der Druckschrift! Einübung neuer Lieder! — Memoriren einiger Gedichte und kleiner Prosastücke aus Abtheilung II und III der Fibel. — Abschrift der Sätze und kleiner Lesestücke von Schreibschrift sowohl, als auch von Druckschrift! — Satzzergliederung durch Fragen, natürlich immer ohne Benennung der Satztheile!

Perthes' Buchdruckerei in Gotha.